

Interacciones, 2016, Vol 2, N° 2, Julio-Diciembre, 147-169
ISSN 2411-5940 (impreso) / ISSN 2413-4465 (virtual)

©Copyright 2016: Instituto Peruano de Orientación Psicológica - IPOPS
<http://revistainteracciones.com>

SISTEMAS PSICOLÓGICOS: UN MARCO DE ANÁLISIS DESDE LA SISTEMATOLOGÍA, LA THEORETICAL PSYCHOLOGY Y LA EPISTEMOLOGÍA DE LA PSICOLOGÍA

SYSTEMATOLOGY, THEORETICAL PSYCHOLOGY AND THE EPISTEMOLOGY OF PSYCHOLOGY: A FRAMEWORK FOR ANALYZING THE SYSTEMS OF PSYCHOLOGY

Catriel Fierro^a, Ornella Bruna^b y Laureano Brisuela Blume^c
Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Recibido: 24 de agosto de 2016

Aceptado: 10 de diciembre de 2016

Como citarlo: Fierro, C., Bruna, O. y Brisuela, L. (2016). Sistemas psicológicos: un marco de análisis desde la sistematología, la theoretical psychology y la epistemología de la psicología. *Interacciones*, 2(2), 147-169

RESUMEN

Se presenta un contexto teórico y metodológico para una propuesta de instrucción de sistemas psicológicos a partir de parámetros de análisis meta-teórico y de modelos metacientíficos concretos, con el objeto de resituar los cursos de sistemas psicológicos y sus ejercicios intelectuales y procedimentales en el subsistema de la epistemología de la psicología. En primer lugar, se caracteriza el lugar de los sistemas en el desarrollo de la psicología. En segundo lugar, se describen discusiones a nivel internacional, regional y local acerca de la sistematología como contenido curricular en la formación de psicólogos. En tercer lugar, se describe el campo de los estudios de la theoretical psychology anglosajona, donde el estudio comparado de los sistemas psicológicos es una parte central. En tal contexto programático, la sistematología, lejos de ser el ejercicio enunciativo de los conceptos de los diversos sistemas psicológicos, constituye una disciplina metateórica del nivel empírico de la metaciencia. Se concluye tanto sobre la centralidad de los sistemas psicológicos en la formación académica de los psicólogos, como en la necesidad de pronunciamientos concretos en torno a las diversas variables que hacen a la concreción curricular de la sistematología. Tales conclusiones se desarrollarán en un trabajo de futura aparición que sintetiza una propuesta programática para la enseñanza de los sistemas psicológicos.

Palabras claves: *sistematología; epistemología de la psicología; filosofía de la psicología; formación de psicólogos; theoretical psychology*

ABSTRACT

A specific theoretical and methodological context for a teaching proposal on psychological systems based on meta-theoretical analysis parameters and specific meta-scientific models is presented, with the aim of repositio-ning systems of psychology undergraduate courses, and their intellectual and procedural exercises, in the subsystem of the epistemology of the psychology. Firstly, the place of schools and systems in psychology's development is characterized. Secondly, international, regional and local debates that have taken place in the last decades regarding systematology as curricular content in psychologists' education are described. Thirdly, we describe the field of Anglo-Saxon theoretical psychology, where the comparative study of psychological systems is a central part of the field. In such a programmatic context, systematology, far from being an enunciative exercise of the concepts of the various psychological systems, constitutes a metatheoretical discipline at the metascience, thus consisting in an epistemological exercise. We conclude both on the centrality of psychological systems in psychologists' education, and on the need for concrete pronouncements on the diverse variables that make the curricular concretion of systematology. Such conclusions will be taken up and developed in an upcoming work that synthesizes a curricular and programmatic proposal for the teaching of psychological systems.

Key words: *systematology; epistemology of psychology; philosophy of psychology; education in psychology; theoretical psychology*

^a Licenciado en Psicología. Becario Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina. Grupo de Investigación "Historia, Enseñanza y Profesionalización de la Psicología en el Cono Sur" – Cátedra "Historia Social de la Psicología" y "Epistemología de la Psicología". Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata. catriel.fierro@gmail.com

^b Licencianda en Psicología. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata. ornellabrunamasmitja@hotmail.com

^c Licenciando en Psicología. Adscripto a Docencia en Cátedra 'Sistemas Psicológicos Contemporáneos I'. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata. laureanobrisuela@gmail.com

Sistemática, Theoretical Psychology y Epistemología de la Psicología en la Formación del Psicólogo

De acuerdo a historiadores sociales y sociólogos de la psicología, el período comprendido entre 1890 y aproximadamente 1940 constituyó la 'era' o 'edad' de las *escuelas* o *sistemas* psicológicos (Krantz, 1972): el período donde varias psicologías se hallaban “persiguiendo independientemente sus propias causas, buscaban su camino [y lo hacían] a través de una mínima o nula cooperación con cada una de las otras que se ocupaban de la misma materia” (Wolman, 1960/1968, p. 3). En efecto, el medio siglo comprendido en el período ya referido, especialmente en Estados Unidos, se caracterizó por el hecho de que los psicólogos, de forma colectiva y a menudo deliberada, *construyeron* y *refinaron* estructuras conceptuales y metodológicas que excedían, incluyéndolas, a las teorías básicas de alcance bajo o medio (Henle & Sullivan, 1974).

Según una de las primeras definiciones sobre el constructo, un sistema psicológico es una “organización e interpretación coherente e inclusiva, aunque flexible, de hechos y teorías especiales en torno a un tema [*subject*] [...] [donde] la interpretación y la interrelación se agreguen a la organización” (McGeoch, 1933, p. 2). Un sistema, por tanto, es una estructura unitaria y coherente de elementos interrelacionados, con referencia a un dominio, área o conjunto de *problemas* de la disciplina. De acuerdo a McGeoch, toda sistematización requiere, como criterios formales para construir un sistema teórico, (a) una definición del campo de la psicología, (b) un conjunto de postulados operacionales, (c) una pronunciación de los datos que la psicología toma como insumo, (d) una posición respecto del problema mente-cuerpo, (e) un conjunto de principios que den razón de la organización, conexión e interrelación de los datos de la psicología y (f) un conjunto de principios que den cuenta de la selección de los datos relevantes para la psicología. De acuerdo a otra de las primeras definiciones del constructo (por la pluma de una de las primeras sistematólogas), los sistemas son construcciones teóricas parciales, determinadas por la lógica, la evidencia y por el contexto del que han emanado: además de conjeturas ordenadas en función de problemas específicos, los sistemas son por tanto “producto

de las criaturas vivientes que trabajan en medio de dudas, de preocupaciones y de conocimientos incompletos a fin de lograr una mejor adaptación a las circunstancias especiales que las rodean” (Heidbreder, 1933/1960, p. 24-25). De acuerdo a esta psicóloga norteamericana, los sistemas hacia 1930 no debían considerarse como enunciaciones cerradas o definitivas de un saber científico, sino como “instrumentos mediante los cuales éste [el conocimiento científico] se obtiene; no como exposición del hecho científico, sino como un medio de lograrlo” (Heidbreder, 1933/1960, p. 25-26). En otros términos, en la psicología de entreguerras los sistemas componían marcos para la inteligibilidad, recolección y análisis de datos psicológicos, sirviendo así como guías de acción para la indagación psicológica.

Siguiendo a Krantz (historiador de la psicología formado con Thomas Kuhn y Derek de Solla Price), los sistemas psicológicos “implican un conjunto de conceptos que registran alguna relación lógica entre sí, mientras que las 'escuelas' implican una afiliación de los individuos a dichos conceptos” (Krantz, 1972, p. 86). De acuerdo a este autor, los sistemas teóricos en psicología pueden ser discutidos sin arreglo a la historia puesto que los conceptos que los integran no derivan de forma directa o evidente de eventos históricos singulares, mientras que la discusión escolástica requiere una dimensión temporal: “los individuos que se afilian [...] y los factores que llevan a su asociación con un sistema de ideas son únicos en el tiempo” (Krantz, 1972, p. 86). Aunque la posibilidad de una 'teoría sin historia' ha sido cuestionada (Coan, 1968/1990; Graumann, 1999; Rappard, 1990; van Strien, 1993), es cierto que existen fronteras, aunque porosas, entre las actividades del historiador y las del sistematólogo. En cualquier caso, la perspectiva de Krantz se complementa con otras definiciones de 'sistema', que incluyen en el campo de referentes del término a toda “organización e interpretación de los datos y teorías sobre un tema, con supuestos (postulados), definiciones y disposiciones metodológicas especiales” (Marx & Hillix, 1963/1969, p. 422). Finalmente, debe destacarse que ambos conceptos tienen una relación marcada: los sistemas no podrían desarrollarse ni perpetuarse sin la existencia de la afiliación humana (vehículo concreto y material de las conjeturas científicas), mientras que el

valor de tales ideas componentes de un sistema teórico debe ser evaluada *independientemente* de la base material de su desarrollo. En tal sentido, las escuelas involucran una serie de factores psico-sociológicos (cognitivos y afectivos) que, como la definición de un 'líder' o 'patriarca' y el establecimiento de dogmas teórico metodológicos inviolables, han sido destacados como centrales para el mantenimiento del escolasticismo en psicología (Ardila, 2011; Vorano, Tosi, & Tosi, 2016; Weisz, 1975), aún en el estudiantado (Vázquez Ferrero, 2009b). En un sentido estricto, tales factores no serían de relevancia primaria u obligada para un análisis de los *sistemas* psicológicos, dada la diferencia entre ambos constructos. En todo caso, aquí asumiremos que los sistemas psicológicos y la historia de la psicología constituyen áreas que se influyen recíprocamente.

El hecho es que, en el contexto del desarrollo científico, los investigadores no son propensos a explicitar, indagar sistemáticamente o criticar de forma espontánea sus adscripciones teóricas, debido entre otras cosas a la socialización académica que atraviesan como científicos, al *ethos* implícito de la ciencia y a la naturalización de los marcos representacionales humanos (Ziman, 1986). En tal sentido, “un científico se percibe a sí mismo como un investigador en un problema específico y no como alguien que suscribe a un sistema de ideas” (Krantz, 1972, p. 87). Efectivamente, se ha remarcado que al menos hasta mediados de los '70 una parte central del meta-discurso de la disciplina como lo es la historiografía de la psicología mostraba un exceso de alabanza acrítica de las teorías y escuelas de la disciplina, y una marcada falta de preocupación y análisis por las condiciones y formas en que dichas teorías habían sido verificadas o no (Wettersten, 1975). Esto, sumado al amplio predominio del positivismo lógico como filosofía de la psicología hasta entrados los años '60 (Slife & Williams, 1997) probablemente haya contribuido a que la reflexión (teórica y filosófica) sobre estos sistemas conceptuales hayan sido objeto de análisis primordialmente por parte de *filósofos de la ciencia* y, recién hacia los años '70 y '80, por psicólogos con inclinaciones epistemológicas (Wolman, 1979). De acuerdo a Madsen (1959/1972, p. 14), filósofos como Bergman, Feigl, Jørgensen, Kaila, Ness, Peters, Russel, Ryle y Scriven pertenecerían al primer grupo de

filósofos con intereses psicológicos, mientras que los psicólogos especialmente interesados en la metateoría de la psicología incluirían a Brunswick, Griffith, Hebb, Hilgard, Hull, Kantor, Koch, Lewin, Marx, Pratt, Rosenthal, Spence, Stevens, Tolman, Turner y Wolman.

La progresiva delimitación de la reflexión sobre las corrientes y escuelas en psicología ha configurado progresivamente un campo (aunque marginal) al interior de la psicología: el de la sistemática. La sistemática -o sistematología- de la psicología es el campo de estudio dedicado al relevamiento, reconstrucción, investigación y crítica de las teorías y modelos que conforman *sistemas psicológicos*, a menudo desde una perspectiva teórico-filosófica concreta y recurriendo a análisis meta-teóricos y meta-científicos (Vilanova, 1988). Como estudio meta-teórico para la caracterización del campo de la psicología contemporánea, la sistemática inició hacia la década de 1930, con las obras de autores como Heidbreder (1933/1960) y Woodworth (1938/1961), entre otros (Fierro & Visca, 2015). Sería hacia la década de 1940 que verían la luz ciertas obras maduras que propondrían a la sistematología como la *reconstrucción* y el *análisis* de los principios teóricos, metodológicos y procedimentales que regían a los psicólogos, más que como la enumeración de las *características* de la psicología contemporánea, visiblemente fragmentada y escolástica (Coleman, 1943). Consiguientemente, la existencia de psicólogos 'sistematólogos' (esto es, psicólogos de cierta orientación teórica que tendían a la construcción de sistemas, y psicólogos que se dedicaban a formalizar y caracterizar tales sistemas) no data de antes de la segunda o tercera década del siglo pasado (Furumoto, 1980); existencia reconocida tempranamente por los primeros psicólogos con intereses históricos en la disciplina (Boring, 1934).

Aunque parecen haber existido notables excepciones (e.g. Coleman, 1943; Henle, Jaynes & Sullivan, 1973), la sistematología permaneció como un asunto estudiado predominantemente por *filósofos* al menos hasta la década de 1950 y 1960, cuando psicólogos orientados filosóficamente comenzaron a capitalizar la distancia temporal respecto del ocaso de los sistemas y ubicaron al estudio de los mismos al menos parcialmente en el campo de la filosofía de la

ciencia y de la filosofía de la psicología. Ejemplares de tal estudio son los trabajos de Marx & Hillix (1963/1969) y de Wolman (1960/1968; 1979), por sólo citar dos ejemplares célebres. Por un lado, Marx & Hillix realizaron una de las primeras depuraciones formales de la sistemática, al identificar que todo estudio meta-teórico de la psicología requería identificar y aplicar ciertos términos epistemológicos básicos (*términos primitivos, construcciones, postulados, hipótesis y leyes*, por un lado, y *teorías y modelos* por otro) a los sistemas y teorías de la disciplina: así, los sistemas son constelaciones de constructos y de tales elementos con la finalidad de “dirigir al científico en su estudio de modo que sus esfuerzos puedan ser utilizados más eficientemente para un conocimiento ulterior” (Marx & Hillix, 1963/1969, p. 62). Por otro, Wolman concebía su sistematología a partir de tomar ciertos problemas filosóficos específicos como los metodológicos, “tales como la formación de conceptos, las relaciones con otras ciencias, los métodos de investigación y la interpretación de los datos empíricos” (1960/1968, p. vi). La Tabla 1 detalla los criterios para el examen de las teorías psicológicas retomados por algunos de estos autores (Estes, 1954, citado en Marx & Hillix, pp. 69-70).

Área preponderante en la formación y enseñanza de los psicólogos anglosajones desde la creación de los grados y departamentos de psicología a inicios del siglo pasado, la proliferación de compendios sobre escuelas y sistemas se inició especialmente hacia la década de 1930 (Klappenbach, 2000), lo que parece haber permitido cierta delimitación de la sistemática como campo específico, aunque a nivel curricular los sistemas psicológicos a menudo se han *asimilado* a la historia de la disciplina (resultando esto en cursos de 'historia y sistemas de la psicología'). Esta tendencia de asimilación ha registrado una regresión desde la década de 1960, cuando

los cursos de historia comenzaron a tener fuero propio en los currícula, separados de los cursos de sistemas psicológicos de corte más sincrónico y estos últimos con miras a un análisis conceptual, teórico y/o metodológico¹ (Riedel, 1974). Recientemente, Norcross et al. (2016) han indicado que, junto con cursos de psicología industrial y psicología de género, los cursos de sistemas psicológicos son de las únicas asignaturas de pregrado que en Estados Unidos han disminuido su presencia en los currícula acreditados².

Como parcela o área de la investigación (filosófica o propiamente psicológica), la sistemática es por lo expuesto arriba y por la nacionalidad de sus principales cultores un asunto en gran medida anglosajón. Esta es una razón que permite explicar que su difusión en Latinoamérica, y concretamente en Argentina, haya sido marcadamente escasa (cf. Klappenbach, 2003b). Esto, especialmente, si se considera que el ámbito en que suele inscribirse tal estudio de los sistemas (la filosofía o epistemología de la psicología) también es un área escasamente desarrollada en el país. En términos de un epistemólogo local,

la reflexión epistemológica sobre la psicología ha sido y es aún hoy frecuentemente considerada como una actividad extrapsicológica, alejada de los intereses de los psicólogos y competencia exclusiva de otros especialistas, en particular de los filósofos. Si bien la reflexión metateórica no ha sido extraña a destacados pioneros en el campo de la psicología (cfr. Vilanova, 1997), *no es menos cierto que hay colegas que siguen considerando al desarrollo de este campo como una tarea que les es ajena o, peor aún, como una actividad de 'policía intelectual' cuyo objetivo es legislar de manera completamen-*

¹ Debe notarse sin embargo que, a partir de relevamientos recientes, se ha evidenciado que un porcentaje considerable de las academias norteamericanas imparten sistematología de la psicología en conjunto con historia de la psicología; algo que no es común en otras academias –por ejemplo, las españolas y las argentinas-. Véase Barnes & Greer (2014), Fuchs & Viney (2002), Samper, Mestre, Tur, Orero, & Falgás (2008), Fierro, Ostrovsky & Di Doménico (2016), y Fierro (2016). Pueden recuperarse sílabos de acuerdo a la conjunción mencionada propia del ámbito anglosajón en el Sitio Web de la División 26 (Society for the History of Psychology) de la American Psychological Association: <http://historyofpsych.org/teacherstudentresources/teaching.html>

² La aproximación entre los sistemas psicológicos, la historia de la ciencia y la filosofía de la ciencia se vislumbra claramente en programas de formación de posgrado, especialmente en los centros anglosajones de investigación teórica (Baker, 1988) y en los escasos pero altamente específicos doctorados sobre historia, psicología y psicología teórica (Fancher, 1995; Araujo et al., 2013).

Tabla 1

Criterios esquemáticos para el examen de las teorías psicológicas estipulados por Estes et al. (1954). Adaptado de Marx & Hillix (1963/1969, pp. 69-70).

1. ESTRUCTURA DE LA TEORÍA

A. Delineamiento del área empírica

1. Lenguaje de los datos

¿Es el lenguaje de los datos explícito y teóricamente neutral?

¿Cómo reacciona el teórico sus variables empíricas con el lenguaje de los datos?

2. Variables dependientes e independientes

¿Cómo es la selección de las variables, en comparación con la de otras teorías del aprendizaje?

¿Qué influencia ejerce la elección de variables sobre la forma de la teoría?

B. Conceptos teóricos

1. Términos primitivos

¿Pueden reducirse los términos primitivos de la teoría al lenguaje físico o de los objetos?

¿Se fija el uso de los términos primitivos mediante definiciones implícitas o explícitas?

2. Construcciones principales

¿Tienen éstas solamente una función resumidora, o se relacionan por definición o por hipótesis con términos de otras disciplinas (por ejemplo, la fisiología)?

3. Relaciones supuestas entre las construcciones

¿Cómo se interrelacionan las principales variables teóricas en los supuestos fundamentales de la teoría?

¿Cómo se construyen esas interrelaciones a partir de la base observacional de la teoría?

4. Relaciones supuestas o derivadas entre construcciones y variables definidas experimentalmente

2. CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS

A. Situación de la teoría en relación con las principales 'dimensiones' metodológicas

1. Axiomatización explícita

2. Cuantitatividad

3. Congruencia e independencia de los principales supuestos teóricos

4. Uso de modelos físicos o matemáticos.

B. Técnicas de derivación

¿Se desarrollan las consecuencias empíricas de la teoría mediante argumentos informales, o mediante derivaciones formales?

3. CONTENIDO EMPÍRICO Y ADECUACIÓN

A. Ámbito de datos para los cuales se ha propuesto la interpretación o explicación en términos de la teoría.

B. Especificidad de la predicción demostrada

C. Defectos manifiestos en el manejo de los hechos del área III-A

D. *Tours-de-force*

¿Ha sido posible predecir nuevos fenómenos experimentales?

¿Se han confirmado algunas predicciones de este tipo?

¿Explica, la teoría, hechos que no pueden predecir las teorías competidoras en la misma área?

E. Sensibilidad al testimonio empírico

F. Programaticidad

G. Virtudes o limitaciones especiales: Técnicas que pueden probar su utilidad fuera del contexto de la teoría específica

correctas de investigar empíricamente o de actuar en contextos aplicados. (Acevedo, 2012, p. 1. Énfasis agregado)

Esto factiblemente se deba a que la sistemática usualmente se vislumbra más como un insumo para cuestiones pedagógicas (asignaturas de 'teorías y sistemas', por ejemplo) que como un área de formalización, indagación y crítica teórica y meta-teórica de la psicología. En tal sentido, se identifican los 'sistemas psicológicos' con aquellos *contenidos* enunciados en los clásicos manuales sobre el tema (los cuales retoman las obras de unos pocos psicólogos célebres), y no con el producto revisable de la investigación teórica que constituye la sistemática como subdisciplina, colindante con la historia de la ciencia y con la filosofía y epistemología de la psicología.

En Argentina, nuestro país de interés, las razones factibles por las que la sistemática puede haber tendido a concebirse reductivamente como contenido curricular y como interés cognitivo de los profesionales son múltiples. En primer lugar, el grueso de los intereses y pretensiones de los psicólogos argentinos, desde los años '70 (Ardila, 1979; Litvinoff & Gomel, 1975) hasta los años '90 (Alonso & Nicemboim, 1997) y hasta la actualidad (Alonso & Klinar, 2016; Klappenbach, 2015) han sido marcadamente profesionales: más concretamente, el grueso de los psicólogos argentinos se conciben exclusivamente como profesionales de la salud y se desempeñan ejerciendo la psicoterapia privada. Tales intereses no son fácilmente reconciliables con la pretensión de consumir o producir conocimiento básico o aplicado, o con la pretensión de consumir o producir meta-conocimiento (los dos tipos de pretensiones que surgen de los dos campos sobre los que se apoya la sistemática), al menos por el hecho de la escasa factibilidad de que un *mismo* profesional encarne de forma sistemática y equilibrada la faz científica y profesional de la disciplina. Aquellos intereses exclusivamente profesionalistas tampoco son fácilmente compatibles con la faz investigativa de la disciplina, históricamente relegada en el país (Roselli, 2015; Vilanova, 1996). Por tanto, el profesionalismo local ha tendido a ocluir tanto la producción de conocimiento (básico y aplicado) como la *reflexión meta-teórica* en el espectro de las áreas legítimas de desempeño del psicólogo, y a nivel curricular, ha tendido a minar la rele-

vancia percibida por docentes y alumnos respecto de asignaturas teóricas. En tal sentido, la psicología argentina se caracteriza por su exacerbación de "la valoración de las técnicas y de las prácticas por sobre los planos teórico y metateórico de la disciplina" (Vilanova, 1997a, p. 107).

En segundo lugar, se ha destacado reiteradamente que los psicólogos argentinos no han tenido históricamente una conciencia filosófica o epistemológica notable, al punto que el contacto mayoritario de aquellos con la filosofía de la ciencia ha sido el conocimiento superficial de las propuestas kuhnianas y en menor medida, de las propuestas anarquistas o irracionalistas (Gallejos, 2014; Klappenbach, 1994; Serroni-Copello, 1986; Vilanova, 1994a). De acuerdo a un historiador y epistemólogo argentino, en argentina "nunca faltaron las críticas al positivismo, al objetivismo, al realismo y al naturalismo [aunque] las más de las veces estas críticas sólo apuntaron a defender el mercado clínico, desalentando las vocaciones por la investigación o simplemente por la metodología" (Vilanova, 1998, p. 218). Es aún vigente en el medio local la confusión entre positivismo y científicismo, entre racionalismo crítico y positivismo y, en un sentido general, entre cualquier investigación con presupuestos realistas y con intentos de operacionalización, por un lado, y el positivismo por otro (Brisuela Blume, 2016; Cappelletti, Elder, Taglioni & Contino, 2016; Talak, 2009). En tal contexto, es comprensible la escasa difusión y popularidad del análisis comparado de los sistemas psicológicos, puesto que quienes deben registrar interés al respecto - los propios psicólogos- desconocen o conocen parcial o distorsivamente las áreas que nutren al análisis meta-teórico de la ciencia.

En tercer lugar, la prevalencia histórica y contemporánea del psicoanálisis en los planes de estudio y en el ideario representacional de profesionales y legos en el país ha establecido una clase de matiz naturalizado (cognitivo y curricular) a partir del cual se critican, retraducen o descartan (de forma ilegítima) teorías o 'escuelas' *no psicoanalíticas* (Vilanova, 1985). En tal sentido, se ha destacado que el psicoanálisis mismo obra en calidad de una meta-teoría que valora y rige sobre otras psicologías, reducidas a teorías parcial o totalmente falsas (Piacente, 1998). Es patente que desde hace años y hacia la actualidad, contenidos "incluso [de] psicología general comenzaron a

ser ignorados o reinterpretados teóricamente” (Vilanova, 1987/2003, p. 22). Respecto a esto último, el hecho aquí relevante no es el desconocimiento de la teoría básica por parte de los psicoanalistas (quienes tienden a identificar dicha teoría básica exclusivamente con las propuestas freudo-lacanianas), sino el no reconocimiento por parte de estos de las distinciones entre los variados subsistemas de la psicología, al interior de los cuales la psicología *básica* no es asimilable al subsistema de la *epistemología* de la psicología (Serroni-Copello, 1997a; 1997b). No reconocer la existencia de subsistemas básicos y aplicados, tecnológicos, praxiológicos y meta-discursivos en la psicología lleva, por un lado, a una convalidación errónea de las teorías *básicas* mediante la *psicopraxiología*, y por otro lado, a una práctica profesional en apariencia regida de forma estricta por las teorías básicas del sistema (Fierro, Iacovella & Toselli, 2015).

Esto ha sido sostenido por fuera, pero especialmente por dentro, de las instituciones formadoras. En tal sentido, la proliferación y pervivencia de cohortes de docentes que no se identificaban con la disciplina ni dominaban los tópicos internacionales en psicología (Polanco & Calabresi, 2009) se aleó con el hecho de que, creadas las carreras en el país hacia la década de 1950, el ciclo básico de las mismas, cuyo contenido básico incluye el análisis *sistemático* de la disciplina, “constituyó aquí [en Argentina] un conjunto de asignaturas especulativas y palabristas, urdidas por docentes no psicólogos” (Vilanova, 1994d, p. 37). Esto ha derramado en los propios planes de estudio y en las asignaturas, especialmente en aquellas sobre epistemología y meta-teoría (Cappelletti et al., 2016; Fierro & Pontoriero, 2015; González, 2008; Vázquez Ferrero, 2009a) y sobre sistemas y teorías psicológicas (Saenz, Gallegos, Cervigni, Guarnieri, & Carena, 2005). En este contexto, no sólo es poco factible la consideración del psicoanálisis como *un* sistema psicológico entre otros y a pie de igualdad con ellos: también es imposible la tarea del análisis filosófico y teórico del psicoanálisis (puesto que sus cultores argentinos lo conciben como *por fuera* o *sobre* la ciencia y su filosofía) y es superflua la tarea de

analizar de forma sistemática las corrientes psicológicas considerando que se asume, a priori, que existe un sistema psicológico cierto, verdadero y definitivo que vuelve innecesarias otras alternativas teóricas explicativas. Un factor psicosociológico que ha tendido a ocluir aún más a los sistemas psicológicos de los intereses cognitivos de los psicólogos rioplatenses es el que refiere a que el psicoanálisis se convirtió en un sistema de sentido *completo*, *omniabarcativo* y *último* que, más allá de los fenómenos clínicos, a criterio de los psicólogos argentinos es susceptible de explicar la sociedad, la cultura y todo orden mundano (Serroni-Copello, 1997b; Vilanova, 1997a). Las consecuencias representacionales y conductuales de tal fenómeno se entroncan con actitudes y procedimientos propios del dogmatismo y de los grupos ortodoxos³ (Tosi & Tosi, 2014; Vilanova, 1997b; Vorano et al., 2016).

El efecto que ha resultado de la adición de los factores previos es complejo. Por un lado, se ha afirmado que en el grueso de la formación de psicólogos, al menos durante las primeras décadas después de la creación de los programas de grado, “faltó la instancia moderadora de una epistemología no comprometida con el subdesarrollo doctrinarista” (Vilanova, 1985, p. 8): esto es, una filosofía o sistemática que advirtiera de los riesgos del escolasticismo acrítico. Paradójicamente, en las aulas argentinas de psicología no se desconoce la existencia de los sistemas, sino que se adoptan actitudes genuflexas respecto de ellos: es decir, se asumen alianzas unilaterales con aquellos y se desconoce que “a nivel mundial se admite que el conocimiento prosigue sin pedir permiso a las 'escuelas' o 'sistemas'” (Vilanova, 1987/2003, p. 21). Por otro lado, se ha tendido a identificar a la epistemología --una de las fuentes de la sistematología-- o a la menos conocida psicología teórica (caracterizada más adelante) con la exégesis de textos 'clásicos' usualmente psicoanalíticos y con la reinterpretación de escritos poco denotativos: es decir, se ha reducido la investigación fáctica y empírica a una modalidad altamente parcial y circular de investigación hermenéutica-bibliográfica. Complementariamente, se ha destacado el uso espurio de epistemologías irra-

³ Las agendas y políticas de casas editoriales como Paidós y Amorrortu, que dominan el ámbito de la formación acreditada del psicólogo (Vázquez Ferrero, 2016), factiblemente obren como otra variable que permite tamizar y orientar aún más el imaginario profesional hacia la clínica psicoanalítica y alejarlo de la reflexión meta-teórica, usualmente contenida en obras no adaptadas al español.

cionalistas que hacen los psicólogos con la finalidad de legitimar ideas pre o anticientíficas, subjetivistas o historicistas, al punto de que tales filosofías incluso reemplazan contenidos técnicos de asignaturas destinadas a exponer y entrenar en diseños y procedimientos de investigación (Klappenbach, 2003a; Vilanova, 1994a). En la misma línea, de acuerdo a autores como Acevedo (2012) y Vilanova (1997c), en el contexto de las carreras argentinas de psicología la discusión epistemológica suele agotarse en determinar cuál es el *objeto de estudio* de los psicólogos, sin entroncar este debate en la investigación básica, aplicada o en la filosofía de las ciencias. De acuerdo a este último autor:

Estas sublimes divagaciones suelen propagarse en tiradas cortas que se acuerdan entre grupos editoriales locales y grupos de docentes, o docentes particulares [...] Apasionada por la epistemología –capítulo de la filosofía– pero jamás por las metodologías específicas, esta cofradía [la de los psicólogos rioplatenses] de racionalizadores genera buena parte de lo que, falazmente, se tiene por 'producción teórica' y por 'investigación' en la atmósfera académica que nos ocupa. (Vilanova, 1997d, p. 67).

Finalmente, la escasa formación en investigación de los docentes en carreras de psicología hacia finales de los '90 (AUAPsi, 1998) provocó una distinción en el ámbito de los recursos humanos que Vilanova (1994c) y Acevedo (2001) han indicado responde a una división entre 'metodólogos' (psicólogos capacitados en los procedimientos y recursos de la investigación empírica) y 'contenidistas' (psicólogos que son expertos en contenidos: es decir, en los enunciados y reconstrucciones comunicados en obras de conjunto, especialmente en libros en español). Dado el predominio histórico de los segundos en el país (Vilanova, 1994b), y considerado lo explicado hasta aquí, es dable conjeturar que en los planes de estudio el ámbito de los sistemas psicológicos atraiga a psicólogos sin formación o ejercicio sistemático en el ámbito de la investigación, o a psicólogos sin programas de investigación acreditados *sobre* sistemática y/o epistemología (es decir, es factible que el ámbito atraiga a contenidistas). En un segundo paso, es factible que tales psicólogos en

calidad de instructores en asignaturas sobre corrientes psicológicas refuercen la perspectiva de que la enseñanza-aprendizaje de los sistemas consiste exclusivamente en la *enunciación discursiva* y en la *incorporación declarativa* de tales enunciados y asertos de las corrientes teórico-metodológicas de la disciplina, en desmedro de una perspectiva que visualice la sistemática como el análisis filosófico, teórico y meta-teórico de dichos sistemas a través de recursos instruccionales y de estrategias pedagógicas activas.

La relevancia del entrenamiento en el análisis y crítica de los sistemas psicológicos en el contexto argentino no sólo se desprende del hecho de que tales sistemas no se hallan operativos en el presente (como parecen estimarlo los profesionales rioplatenses). Tal relevancia también surge del hecho de que los profesionales clínicos en Argentina, componentes del brazo aplicado más numeroso de la disciplina en el país, continúan mayoritariamente confundiendo el nivel teórico y meta-teórico de la disciplina, sin reconocer por tanto las teorías que subyacen a sus opciones teóricas y profesionales (Muller, 2008; Muller & Palavezzatti, 2015). A nivel más fundamental, la promoción de actitudes ortodoxas e iniciáticas en la formación de grado en el país es factible que fomente, entre otras cosas, la creencia sobre la *vigencia* contemporánea de los macro-sistemas psicológicos, y promueva la adhesión a alguno de tales sistemas en niveles psicopraxiológicos (Menéndez & Acosta, 2011).

Este trabajo parte del reconocimiento de la vigencia de las peculiaridades recién referidas acerca del contexto de la formación académica y del ejercicio profesional de los psicólogos argentinos. Se ha argumentado a nivel internacional, regional y local que la enseñanza del pluralismo sistemático y dialógico de la disciplina fomenta actitudes científicas y críticas en los estudiantes de grado de psicología (Dagenbach, 1999; Smythe & McKenzie, 2010; Vilanova, 1988; Vorano et al., 2016; Woody, 2011; Zehr, 2006). El presente trabajo pretende formular y proponer soluciones para el problema que representa el que la enseñanza de los sistemas psicológicos se limite a una descripción o caracterización meramente *teórica* y *enunciativa* de los conjuntos teórico-metodológicos de la disciplina, aun cuando esta enseñanza no se agote en el predominio de un sistema por sobre otros (como en Argentina suele

sucedan con el psicoanálisis).

Efectivamente, si aún continúa en gran medida vigente la distinción entre “contenidistas” e ‘investigadores’ en las carreras de grado del país (e.g. Moya et al., 2010; Biglieri et al., 2016), en primer lugar es factible que las asignaturas sobre sistemas psicológicos se limiten a describir los grandes esquemas conceptuales de la primera mitad del siglo XX sin ensayar (como lo harían filósofos de la ciencia o de la psicología) análisis *meta-teóricos* de dichos sistemas: es decir, sin enunciar y remarcar críticamente y en perspectiva comparada los diversos componentes que los sistemas psicológicos poseen en un sentido metacientífico (Fisher Smith, 2010), por un lado, y sin entrenar a los alumnos en las competencias generales y específicas que requiere dicho ejercicio de enunciación y crítica a través de actividades instruccionales específicas, por otro (Yanchar & Slife, 2004; Waller, 2013). En segundo lugar, es factible que en las (estimadas como escasas) asignaturas donde la sistemática de la psicología sí se ubique en el contexto de la metaciencia, igualmente no se plantee el problema que representa la *elección y asunción sistemática* de una filosofía de la ciencia (es decir, la elección de un *modelo metacientífico*) para analizar la psicología. Aún más, es factible que dada la tradición historicista, subjetivista e irracionalista que ha pregnado en los análisis epistemológicos de la disciplina en el país (e.g. Serroni-Copello 1986; Fierro & Pontorriero, 2015; Vilanova, 1985; 1994a; Talak, 2009), se continúen optando por modelos kuhnianos o lakatosianos de la historia y filosofía de la psicología, sin reconocer lo problemático y en ocasiones distorsivo de la extrapolación directa de modelos epistemológicos extra-psicológicos a la propia disciplina.

Tomando como punto de partida los dos problemas arriba referidos, el presente trabajo describe y fundamenta el contexto teórico y metodológico para una propuesta, de próxima aparición, sobre la enseñanza de sistemas psicológicos a partir de parámetros de análisis meta-teórico, a su vez enmarcados estos en modelos metacientíficos concretos. En primer lugar, se caracteriza la discusión sucedida en las últimas décadas a nivel internacional, regional y local acerca de la sistemática como contenido curricular en la formación del psicólogo. En segundo lugar, y en el contexto de ciertos problemas de definición de la

sistemática en la región y en Argentina, se caracteriza el estudio comparado de los sistemas psicológicos como parte central de la *theoretical psychology* anglosajona, ofreciendo una definición sintética del campo, objeto y metas de la psicología teórica. En el contexto de dicha psicología teórica, la sistemática, más que la descripción teórica de los sistemas psicológicos, es una disciplina metateórica, empírica, que pretende analizar comparativamente los sistemas psicológicos para derivar una metateoría general de la psicología. En tal sentido, la sistemática se enmarca en el nivel empírico de la *metaciencia* de la psicología y es, por tanto, un ejercicio epistemológico. El objetivo fundamental de la perspectiva planteada es permitir delinear una propuesta concreta de enseñanza de sistemas psicológicos en el contexto de la reflexión y análisis epistemológico de la disciplina, para así resituar los cursos de sistemas psicológicos (y los ejercicios intelectuales y procedimentales que tales cursos impliquen) en la reflexión meta-discursiva de la psicología: es decir, en el subsistema de la epistemología de la psicología (Serroni-Copello, 1997a). El implícito basal de este trabajo es que, en tanto científico, el propio psicólogo es generador y productor de conocimiento (siempre conjetural) a nivel básico, tecnológico y praxiológico, y que los sistemas psicológicos constituyen la cristalización de tal producción histórica –por tanto, área de incumbencia de la formación académica–. De acuerdo a lo anterior, la producción, análisis y crítica de teorías con arreglo a criterios metateóricos es parte esencial y nuclear del ejercicio de la disciplina por parte de sus diplomados, y sólo en segundo lugar es incumbencia de filósofos, historiadores y epistemólogos *no psicólogos* (Blanco, Di Doménico, & Pineda, 1993; Vilanova, 1997d).

Los sistemas psicológicos en la formación del psicólogo latinoamericano y argentino

Es evidente que existe un íntimo vínculo entre los sistemas psicológicos y la historia de la psicología. En un nivel básico, los sistemas psicológicos son *parte de* la historia de la disciplina, al menos por el hecho de que constituyen elementos del pasado (Rappard, 1990), y especialmente por el hecho de que la proliferación de grandes marcos sistemáticos de conocimiento psicológico con intereses y pretensiones omniexplicativas

son un capítulo más propio de la primera mitad del siglo XX que de los desarrollos contemporáneos de la psicología —centrados estos en teorías explicativas de alcance medio y bajo— (Polanco & Calabresi, 2011; Vilanova, 1995; Vorano et al., 2016). Ya hacia 1979 el psicólogo experimental Jaime Arnau especificaba en su introducción a la versión española del *Handbook of General Psychology* de Benjamin Wolman que existía un contraste considerable entre las teorías de gran amplitud propias de la década del '50 y

la tendencia actual a elaborar modelos o mini-sistemas de alcance más limitado. Estos mini-sistemas, llamados más propiamente modelos, poseen notorias ventajas con respecto a las teorías anteriores [sistemas]. Por una parte, se refieren a zonas muy restringidas del ámbito psicológico, lo cual supone una mayor eficacia para su verificación; por otra, dado que utilizan sistemas matemáticos de descripción, los teoremas o proposiciones empíricas pueden derivarse con mayor precisión. De ahí que la psicología tienda en la actualidad [en 1979] a utilizar masivamente los modelos como estructuras explicativas. (Arnaud, 1979)

En un nivel sub-disciplinar, los sistemas son objeto legítimo de investigación en Historia de la Psicología en tanto campo de estudio específico. En este último sentido, el surgimiento de un área delimitada de análisis históricos, teóricos y epistemológicos integrados en psicología, como lo es la *Theoretical Psychology* anglosajona (Rappard, 1990; 1993a; Royce, 1979), y ciertas premisas fundamentales de la historiografía de la psicología posterior a los años '70, han facilitado el mutuo acercamiento —si no en lo curricular, al menos en lo investigativo— entre los sistemas y la historia: de acuerdo al autor recién citado, “no es posible la sistematización sin un fundamento [foundation] [una definición basal del dominio de la disciplina]” (Rappard, 1993a, p. 15). El análisis de los sistemas psicológicos que, por definición, pertenecen al pasado —conductismo, psicoanálisis, humanismo, cognitivismo, constructivismo, entre otros— implica necesariamente el uso de nociones y matrices eminentemente históricas e historiográficas cuyos constructos explicativos a partir de 1960 son usualmente de carácter meta-

teórico, como los intereses intelectuales o las 'problemáticas' (Danziger, 1979; 1984), los contextos de producción y legitimación de teorías (van Strien, 1993), las categorías y prescripciones teóricas (Watson, 1967; 1975), la imputación del carácter *social* de la producción de conocimiento psicológico (Buss, 1975) y en general cualquier elemento de todo modelo historiográfico definido (Sullivan, 1973). Finalmente, en un sentido metodológico, debe remarcarse que la integración entre sistemas e historia de la psicología se ha reforzado por el hecho de que ciertos sistemas teóricos, como el psicoanálisis de forma algo controvertida (Ardila, 1992/2011) y la psicología social y cognitiva (Feist & Gorman, 2012) han pasado a ser *insumos* de la reconstrucción e interpretación de narrativas históricas. La interfaz entre conceptos surgidos de sistemas psicológicos específicos, la filosofía de la psicología y la psicología de la ciencia ha provocado cierto acercamiento entre los conjuntos conceptuales y metodológicos de la disciplina, y el análisis histórico de la ciencia.

Sin embargo, considerada la relación entre sistemas e historia de la psicología, su separación *curricular* aparece mayoritariamente como recomendable y provechosa: en primera instancia por lo disímil del núcleo esencial de ambas áreas (a pesar de sus similitudes), y en segunda instancia, por la posibilidad que tal separación permite respecto de abordar ambas con mayor profundidad y claridad, de cara a la inteligibilidad de sus contenidos para los estudiantes de grado. En tal sentido, el conocimiento de los sistemas psicológicos es una constante en las deliberaciones colectivas de los mentores y diseñadores de currículos. A nivel internacional, la psicología en una universidad ideal, tal como la ideó la *Comission of twelve* convocada por James Conant en los años '40 indicaba que la enseñanza de pre-grado “no puede ni debe ser impartida desde la estrechez de la especialización” (Blanco et al., 1993, p. 6), lo que claramente implica un conocimiento de la extensión plural del campo psicológico en lo teórico y metodológico. Aquella comisión efectivamente incluía a 'Teorías actuales' en el grupo de las materias indispensables en el grado del psicólogo, como asignaturas optativas, especializadas o avanzadas. Veinticinco años después, la célebre 'Conferencia de Vail' sobre enseñanza de la psicología en Estados Unidos vinculaba el campo teó-

rico sistemáticamente plural de la disciplina con la renovación crítica de la misma, concluyendo como uno de los puntos centrales la necesidad de implementar un “sistema de reciclaje” (Blanco et al., 1993, p. 14), es decir un sistema de desarrollo profesional continuo, para actualizar a los profesionales respecto de la proliferación de los conocimientos psicológicos “de acuerdo con la implosión teórica y la aparición de nuevas técnicas y de nuevos cometidos y labores para los psicólogos” (Ibid.). Autoridades disciplinares como Robert McLeod remarcaban años antes a la conferencia de Vail que para motorizar el desarrollo disciplinar (que es en última instancia desarrollo investigativo) debía promoverse un “espíritu permanentemente renovador [...] que haga mirar con cierto escepticismo las cuestiones planteadas por las personas de las generaciones previas y sobre todo sus respuestas” (Blanco et al., 1993, p. 16). En tal sentido, es claro que los sistemas psicológicos son la cristalización de aquellas respuestas pretéritas, por lo que su conocimiento y dominio crítico es un insumo básico en el desarrollo de la investigación que es, de acuerdo a autores como Serroni-Copello (1990) y Vilanova (1987/2003) el núcleo télico de la disciplina. Finalmente, y años después, en la Conferencia de Utah sobre enseñanza de la psicología se reconocen explícitamente a la Historia y Sistemas de la Psicología como parte nuclear del ciclo básico de la formación de psicólogos (Blanco et al., 1993; McGovern et al., 1991). En términos de van Rappard,

En nuestro campo, la historia [y los sistemas] de una u otra forma están incluidos en los programas de grado en la mayoría de los departamentos en Europa del Oeste. En Estados Unidos pocos se sienten inclinados a sacar esta área de estudio fuera del currículum: un curso en Historia y Sistemas forma parte de los cuatro modelos curriculares de grado –tradicionales y alternativos– que fueron presentados en un número reciente del *American Psychologist*. (Rappard, 1993b, p. 191)

A nivel regional, en primer lugar se ha desta-

cado la importancia tanto del conocimiento de los *contenidos* de los sistemas como del dominio de los *criterios teóricos y científicos* que se derivan de aquellos para el logro de un perfil de graduado científico y profesional: en el contexto de una disciplina como la psicología, a menudo especulativa y sin rigor o coherencia teórica, se juzga necesario de acuerdo a varios decanos intelectuales de la disciplina en Iberoamérica

que el estudiante, antes de adentrarse en el campo del aprendizaje de habilidades técnicas, se dote de *las herramientas conceptuales necesarias con ayuda de las cuales sea capaz de trazar una línea divisoria entre la Psicología científica y aquella otra que tiene como substrato la especulación vacua y caprichosa o la literatura barata*. Sin una base teórica y experimental [...] el psicólogo profesional corre el riesgo de convertirse, en el mejor de los casos, en un consejero con buena voluntad y sentido común, y en el peor, en un pomposo charlatán⁴. (Blanco et al., 1993, p. 28. Énfasis agregado)

En el contexto de la formación *generalista* de los psicólogos latinoamericanos impulsada por los modelos de formación latinoamericanos (Ardila, 1978a; 1978b), el ciclo básico, nuclear a tal 'generalidad', se caracteriza precisamente por otorgar una gama amplia de conocimientos teóricos y metodológicos que principalmente se condensan en las asignaturas de *sistemas psicológicos*. Efectivamente, en el llamado 'modelo Bogotá' se destacaba, respecto a los fundamentos filosóficos y políticos de la formación de psicólogos, tanto en la producción científica como en el desempeño profesional, que cada país debía decidir al respecto de cómo viabilizar en los planes de estudio con el objetivo de dar

más énfasis a la filosofía, no importa cual. Es importante conocer las bases filosóficas que fundamentan cada sistema psicológico, pues la filosofía es la base de la ciencia, así como dar énfasis a la metodología y a la teoría psicológica [...]. La comisión [de la I Conferen-

⁴ En la línea de lo que se indaga en este trabajo, debe recordarse a su vez que aún luego de la implantación del 'modelo Boulder' en Estados Unidos para la formación de posgrado en psicología clínica (un modelo que pretendía integrar la formación científica con la profesional), de acuerdo a Di Doménico (1996) “hacia 1950 y 1960 las carreras se poblaron de aspirantes a consejeros y psicoterapeutas carentes de interés por la psicología general y por la metodología, y propensos a la

cia Latinoamericana sobre Entrenamiento en Psicología] recomendó un *pluralismo filosófico* que ponga énfasis en los fundamentos metodológicos de la psicología como ciencia. (Ardila, 1978a, p. 222)

Tal pluralismo, de acuerdo al modelo 'Bogotá', debía comunicarse a través de programas de psicología coherentes, plurivalentes y sistemáticos, tanto en lo teórico (básico) como en lo aplicado (práctica y profesión, incluyendo la investigación profesional). Respecto a esto debe hacerse una aclaración. El énfasis del modelo Bogotá en la filosofía subyacente a cada sistema psicológico *sin importar cuál filosofía* es susceptible de derivar en un relativismo, en el punto en que puede transmitir la idea, a nuestro criterio errónea, de que cada sistema constituye un conjunto autosuficiente de elementos conceptuales *que posee y dispone de su propia metateoría*. En otras palabras, que existiría una 'epistemología del psicoanálisis' o una 'epistemología del conductismo', como es usual oír en el medio académico argentino (e.g. Fierro & Brisuela Blume, 2016; Fierro & Pontoriero, 2015). Esto implicaría cierta recursividad teórica, cierta inconmensurabilidad y una marcada autovalidación circular diametralmente opuestas a los objetivos de un análisis metateórico. Por tanto, respecto a tal pluralismo filosófico, que aquí interpretamos como pluralismo *meta-teórico*, este requeriría además ser *sistemático* en el sentido de realizarse con arreglo a principios racionales y críticos.

Igualmente a nivel regional, las discusiones en el contexto del Mercosur Educativo y de los Encuentros Integradores de los Psicólogos del Mercosur (Di Doménico, 1999) parecen hacerse eco de estas sugerencias. En tal sentido, dichos encuentros hacia finales de la década de 1990 reconocían la necesidad de una enseñanza de la psicología donde se brindase “formación en teorías y epistemología destinada a entender los fundamentos filosóficos de cada enfoque psicológico y dotar de criticidad en este aspecto” (Di Doménico, 1996, p. 232), agregando luego que dicha enseñanza debía regirse por el *pluralismo filosófico y científico*. Efectivamente, múltiples programas de psicología en Argentina hacia fines de los '90 incluían asignaturas de teorías y sistemas psicológicos, expresión de que los especialistas en innovación curricular de la región consideraran como

principios rectores de la enseñanza “la formación científica profesional sólida, generalista [y] pluralista” (Di Doménico, 1999, p. 26). Hacia 1997, por ejemplo, en el IV Encuentro integrador del Mercosur se explicitaba como principio formativo el “garantizar el pluralismo teórico y metodológico en la formación del psicólogo” (Di Doménico, 1999, p. 28). Finalmente, hacia 1998 los principios para la formación de psicólogos en el Mercosur indicaban que, al interior de la formación básica común del psicólogo, debían incluirse contenidos sobre “Historia, teorías y sistemas psicológicos” (Di Doménico, 1999, p. 30).

A nivel local, los sistemas psicológicos como contenido curricular se hallan presentes en debates, documentos y reglamentaciones ministeriales que operan sobre los programas de psicología, al igual que sucede con los contenidos históricos sobre la ciencia (Fierro & Di Doménico, 2016). En primer lugar, la importancia de los sistemas psicológicos como parte de la formación básica del psicólogo radica en que los sistemas constituyen gran parte de la faz teórico-metodológica de la ciencia: es decir, radica en que las conjeturas teóricas, los modelos explicativos y los componentes conceptuales provisorios que luego se enlazan (o enlazaron) conformando sistemas psicológicas son el núcleo de la producción *básica o teórica* de la psicología. En términos de Vilanova (1988), la investigación y producción teórica es inherente al psicólogo y “las teorías, escuelas o sistemas son las *formas provisionales que van adoptando las resoluciones de núcleos problemáticos, y estas resoluciones son el verdadero hablar de la disciplina*” (p. 11. Énfasis agregado).

Lo anterior se redobra si consideramos que en Argentina se constataba hacia el cambio de milenio “una enseñanza agobiada de vacíos, predominantemente en su faz básica y general. La tendencia profesionalizante de las carreras se revelaba entonces como un *entrenamiento en lo aplicado sin la suficiente base científica en que debían apoyarse tales desarrollos*” (Di Doménico, 1999, p. 29. Énfasis agregado). Este profesionalismo ha implicado una hipertrofia de la formación en prestación de servicios (y dentro de estos, los clínicos) por sobre la investigación teórica, básica y aplicada, lo cual ha derramado en concebir a la investigación (incluso la teórica) como un destino profesional inviable o poco sugerente, a la refle-

xión teórica como una actividad periférica de la disciplina y al conocimiento de las bases conceptuales de la disciplina como algo reservado a los psicólogos 'generales'. Complementariamente, y a nivel teórico, es significativo que el *pluralismo* defendido en los debates locales se ha incluido reiteradamente a criterio de Di Doménico (1999) “con el objetivo de paliar las orientaciones monotéoricas (que fatalmente desembocan en dogmatismos) que han constituido un mal endémico en alguno de nuestros países” (p. 32). Estas orientaciones monotéoricas han implicado, sintéticamente, la naturalización acrítica del psicoanálisis y la conversión de tal escuela psicológica en un repositorio de hipótesis y respuestas para *todos* los problemas planteados por las diversas áreas y ámbitos (básicos y aplicados) de la psicología (Vilanova, 1997a). En tal sentido es que se concibe que contra la formación teórica y el dogmatismo curricular se requiere de forma taxativa “la pluralidad conceptual, el escepticismo optimista, la incomodidad intelectual y la convicción de que la heterodoxia y la divergencia constituyen la obligación del psicólogo en tanto que científico” (Vilanova, 1996, p. 206).

Los diagnósticos curriculares realizados a nivel nacional por la Asociación de Unidades Académicas de Psicología entre 1996 y 1998 indicaban que dentro del perfil del graduado, el psicólogo argentino debía disponer de conocimientos fundados “de la trama de problemas históricos, epistemológicos, *teóricos*, metodológicos, técnicos e interdisciplinarios de la psicología contemporánea” y debía tener “una sólida formación en las diferentes corrientes del pensamiento o escuelas de la psicología” (AUAPsi, 1998, p. 16). Sin embargo, los estudios empíricos locales sugerían que en los planes de estudio de psicología en Argentina existía un predominio profesionalista por sobre la dimensión científica (básica, teórica y metodológica), y dentro de dicho profesionalismo, un marcado sesgo clínico (especialmente psicoanalítico), donde los procesos psicológicos básicos, la metodología de la investigación y los conocimientos teóricos de la disciplina ocupaban necesariamente un lugar subalterno. Por caso, las asignaturas sobre la constitución histórica y teórica de la disciplina conformaban en el diagnóstico de AUAPsi un 3,3% de los contenidos curriculares de la muestra de universidades establecida, y la epistemología de la psicología (la segunda ver-

tiente de la sistemática), un 5,1%. A la luz de esto, las recomendaciones de AUAPsi se dirigían, entre otras cosas, a especificar insumos para el logro de una formación básica más sólida. En tal sentido, AUAPsi, a través del diagnóstico realizado, consideraba que entre los núcleos temáticos insoslayables para la formación del psicólogo debía ubicarse “la delimitación histórica de 'teorías', 'sistemas' o 'escuelas' psicológicas” (AUAPsi, 1999, p. 13) en el contexto de la historia de la psicología. Más importante para nosotros, AUAPsi proponía un núcleo temático específico sobre paradigmas, teorías y enfoques contemporáneos que incluía “la consideración de modelos teóricos diversos [que] deberá permanecer abierta a la incorporación de las últimas elaboraciones” (AUAPsi, 1999, p. 13). La Tabla 2 expone una lista de los descriptores de dicho núcleo temático, que se revela auténticamente heterogéneo y plural al punto de abarcar el grueso de los sistemas psicológicos al menos hasta la década de 1990.

Si se considera que los desarrollos a nivel local expuestos hasta aquí surgieron del debate y el intercambio consensuado entre los psicólogos argentinos, es comprensible que al menos en lo referido a la formación básica y a los sistemas psicológicos, la voluntad pluralista, crítica y de diversidad relevada en los documentos se haya extendido hasta los debates más recientes, especialmente en el contexto de los procesos de acreditación de carreras de psicología (Di Doménico & Piacente, 2003; 2011). Por caso, el documento realizado en conjunto entre AUAPsi y UVAPsi (la Unidad de Vinculación Académica de Psicología de Universidades de Gestión Privada) sobre los contenidos curriculares básicos (documento requerido por los entes que rigen los procesos de acreditación universitaria en Argentina) especificaban, nuevamente y en primer lugar, la necesidad de garantizar una formación pluralista en lo teórico, y en segundo lugar, la necesidad de incluir en los contenidos de la formación del psicólogo “la construcción y desarrollo de los paradigmas, teorías y enfoques de la Psicología” (AUAPsi & UVAPsi, 2008, p. 7). Aunque la sistemática no se incluye explícitamente como contenido curricular básico, sí se incluye, al interior del eje temático de 'Historia de la Psicología' de la formación básica, un descriptor referido al “desarrollo de las corrientes psicológicas contemporá-

neas” (AUAPsi & UVAPsi, 2008, p. 9). Finalmente, y recuperando de forma textual aquel documento conjunto, la reglamentación ministerial concreta que –aunque provisoria y debatible– rige los procesos de acreditación recientemente finalizados estipula como contenidos básicos de las carreras de psicología de la nación el “desarrollo de las corrientes psicológicas contemporáneas” (Ministerio de Educación, 2009, p. 7).

En síntesis, a partir de lo que han asumido los autores durante décadas en el mundo y en la región, es claro que la enseñanza del contenido de los sistemas y el entrenamiento en su análisis, formalización y crítica es nodal para el psicólogo, especialmente para el argentino en el contexto de las peculiaridades y de los déficit su entrenamiento académico. En tal sentido, si es cierto que el psicólogo en tanto científico debe estar comprometido con la búsqueda de “certidumbres fácticas más allá de las coyunturales propuestas de las ‘escuelas’” y debe formarse “una mentalidad ‘divergente’, crítica –pero no selectiva–” (Vilanova, 1987/2003, p. 21), entonces uno de los insumos fundamentales para tal fin es la interiorización con las escuelas, sistemas y corrientes de la psicología.

Una perspectiva metacientífica de los Sistemas Psicológicos

Por las peculiaridades regionales ya referidas, la sistematología no se reconoce en Argentina como una subdisciplina o campo de estudio específico, y los ‘sistemas’ no se vislumbran como objetos de estudio metacientífico, sino como conjuntos más o menos definitivos y coagulados a ser interiorizados y reiterados a menudo de forma acrítica y dogmática por los estudiantes y futuros profesionales. De forma diversa, y en línea con los desarrollos mencionados en la introducción que caracterizaron al estudio de los sistemas psicológicos a partir de los años ‘60, aquí asumimos que la sistematología constituye una de las disciplinas que componen la ‘ciencia de la ciencia’ (o más específicamente la ‘ciencia de la psicología’): esto es, una de las disciplinas metacientíficas empíricas fundamentales que sirven de insumo para la *theoretical psychology*. Tal sub-campo de la psicología requiere caracterizaciones básicas antes de proseguir.

Existen diversas propuestas sobre qué contiene e implica la psicología teórica: algunas caracterizaciones del campo como las de Koch (1951; 1959) y Madsen (1985; 1987) la ubican como una rama de la metaciencia. Autores como Bergmann

Tabla 2

Descriptores de los contenidos sobre ‘los paradigmas, teorías y enfoques psicológicos contemporáneos’ en la formación del psicólogo Argentino (adaptado de AUAPsi, 1999, p. 13)

Teorías	Teorías de alcance medio
Las teorías psicoanalíticas	Indefensión aprendida
La teoría psicogenética	Disonancia cognitiva
Las teorías conductistas y neoconductistas	Atribución
Las teorías cognitivas	
Las neurociencias	
El humanismo	
El existencialismo	
La fenomenología	
El guesaltismo	
Las teorías sistémicas	
Innatismo	
Constructivismo	
Conexionismo	
Interaccionismo sociohistórico	
Estructuralismo	
Funcionalismo	
Modelos emergentes en los campos de la investigación básica y de la psicología profesional	

(1953) la conciben como una rama de la filosofía de la ciencia. Finalmente, otras posturas sostienen que la psicología teórica comparte el *objeto de estudio* con la psicología, sólo que analizándolo desde un 'ángulo diverso', siendo el estudio de las teorías que tal campo propone “un instrumento subordinado a la meta general de profundizar [*furthering*] el conocimiento psicológico” (Scheerer, 1993, p. 52). Tal perspectiva es la de autores como Slife y Williams (1997) y Martin (2004), quienes sostienen que la psicología teórica, diferenciándose de la filosofía de la ciencia, no debe ser un ejercicio exclusivo de los filósofos no psicólogos, sino una tarea al interior de los departamentos de la propia subdisciplina. En tal sentido, Slife (2000), sostiene que la psicología teórica (o más bien, los psicólogos teóricos) tienen la función “de formular y ayudar a otros a formular las teorías que en definitiva son testeadas empíricamente [...] [y de] examinar, y ayudar a otros a examinar, los problemas no empíricos que actualmente facilitan o bloquean el trabajo de los psicólogos” (p. 100). Complementariamente, Martin (2004) ha indicado que la *theoretical psychology* tiene tres grupos de tareas: un grupo vinculado con la *investigación empírica* de la psicología (conceptualización de fenómenos, formulación de hipótesis, determinación de condiciones y procedimientos de testeo, formulación y análisis de modelos y de criterios para la confirmación o refutación empírica), otro grupo de cometidos vinculados con las *prácticas profesionales de psicología* (la elucidación de las relaciones entre los objetos psicológicos y las tradiciones históricas y socioculturales que enmarcan a la ciencia, la interpretación y crítica de las aplicaciones psicológicas de acuerdo a aspectos morales y políticos de las prácticas psicológicas) y un grupo de funciones referidas a la *presencia pública de la psicología* (la delimitación de las relaciones entre los programas de investigación y las prácticas profesionales, por un lado, y las prácticas, discursos y concepciones psicológicas de las personas y sociedades, por otro lado).

Como lo exponen conferencias y simposios internacionales (Maiers, Bayer, Duarte Esgalhardo, Jorna, & Schraube, 1999; Stephenson, Radtke, Jorna, & Stam, 2003) y obras enciclopédicas recientes (Martin, Sugarman, & Slaney, 2015), existen múltiples propuestas programáticas para la psicología teórica, lo cual a su vez parece res-

ponder al hecho que han existido tres focos principales de producción en el área con énfasis y perspectivas diferenciadas: uno en los Países Bajos, otro en Europa central y otro en Estados Unidos y Canadá. En gran medida, en este trabajo, y para enraizar la propuesta pedagógica presentada en la segunda mitad del trabajo (de futura aparición), asumiremos de forma crítica y para el ordenamiento de nuestros argumentos la propuesta del historiador y epistemólogo Kurt Madsen. En primer lugar, Madsen fue pionero en identificar el análisis de *sistemas* psicológicos como parte de la reflexión epistemológica en psicología (es decir, como parte de la *theoretical psychology*). En segundo lugar, su propuesta teórica y metodológica es resultado de una matriz formativa que combinó la epistemología de la psicología de los Países Bajos con los desarrollos de la meta-teoría norteamericana —específicamente, la del *Center for Advanced Study in Theoretical Psychology* de Alberta, Canadá (Baker, 1988). Finalmente, mientras que las propuestas sobre la psicología teórica de otros autores se centran en problemas filosóficos y teóricos específicos a sub-disciplinas concretas (como la historiografía de la psicología) o en problemas epistemológicos generales de la psicología (como el problema de la unificación-fragmentación), la propuesta de Madsen constituye un esquema programático general que permite un tratamiento *específico* del problema que nos ocupa (la sistematología) y a la vez su *contextualización* en los debates generales sobre la psicología.

De acuerdo a Madsen (1987), uno de los principales propugnadores de la sistematología, la ciencia (incluida la psicología) constituye un sistema socio-cultural de individuos abocados a la investigación empírica y a la reflexión teórica y filosófica, cuya producción principal la constituyen los textos científicos. Estos textos, particulares y cuyos enunciados responden a una escuela psicológica particular, contienen argumentos o contenidos pertenecientes a alguno o a varios o a la totalidad de los niveles de abstracción conformados por (a) el metanivel filosófico, (b) el nivel teórico-hipotético, y (c) el nivel de datos empíricos. El *metanivel filosófico*, o de reflexión filosófica, incluye *metatesis* pertenecientes a dos sub-niveles: a (i) la filosofía del mundo (que emite proposiciones acerca de la filosofía del mundo que conforman el trasfondo genérico para

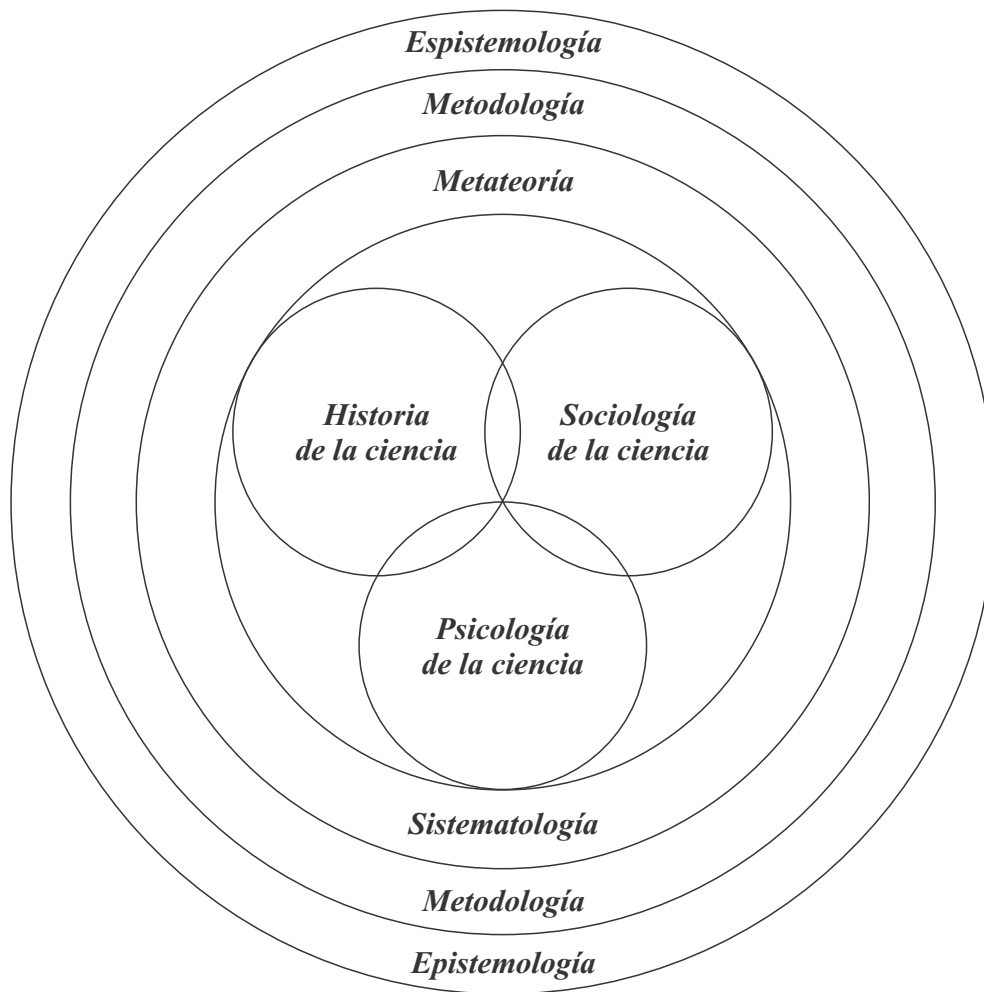
la investigación y descripción empírica y para las explicaciones e interpretaciones teóricas del mundo) y a (ii) la filosofía de la ciencia, que emite proposiciones prescriptivas en la forma de reglas, normas o ideales sobre problemas epistemológicos, metateóricos y metodológicos, con la función de guiar o dirigir las acciones de los niveles hipotético y empírico, y que son propias del investigador o investigadores que producen el texto científico en calidad de representantes de un sistema psicológico particular. El *nivel teórico* pretende producir teorías: es decir, conjuntos de hipótesis testeables, a la vez que modelos explicativos. Finalmente, el nivel *de investigación empírica* incluye todas las operaciones que producen descripciones observacionales.

Definida la ciencia como la actividad que produce elementos en tales niveles, una *metaciencia* es todo estudio que tematice o tome como objeto a una ciencia determinada. Nuevamente, tal como el sistema socio-cultural de la ciencia, las disciplinas metacientíficas poseen tres niveles de abstracción: (a) el nivel filosófico, (b) el nivel teórico y (c) el nivel empírico, cada nivel conteniendo una o más disciplinas metacientíficas. De acuerdo a este epistemólogo dinamarqués, el metanivel filosófico de la metaciencia incluye a la *filosofía de la ciencia*, que en tanto derivado de la epistemología, aborda problemas vinculados con el conocimiento y la verdad en general y con problemas específicos relativos a las teorías y métodos científicos. La naturaleza prescriptiva de la filosofía de la ciencia la distingue del segundo nivel de abstracción de la metaciencia, el nivel hipotético-teórico. Este nivel contiene a la disciplina denominada *metateoría* (adaptada por Madsen del término alemán *Wissenschaftstheorie*), compuesta por las teorías explicativas de la ciencia basadas más en estudios empíricos de la empresa científica que en formulaciones prescriptivas: esto es, basada más en indagaciones históricas de la ciencia que en propuestas filosóficas de la ciencia. La *metateoría* como disciplina del nivel hipotético-teórico de la metaciencia contiene teorías sobre la ciencia “que son formu-

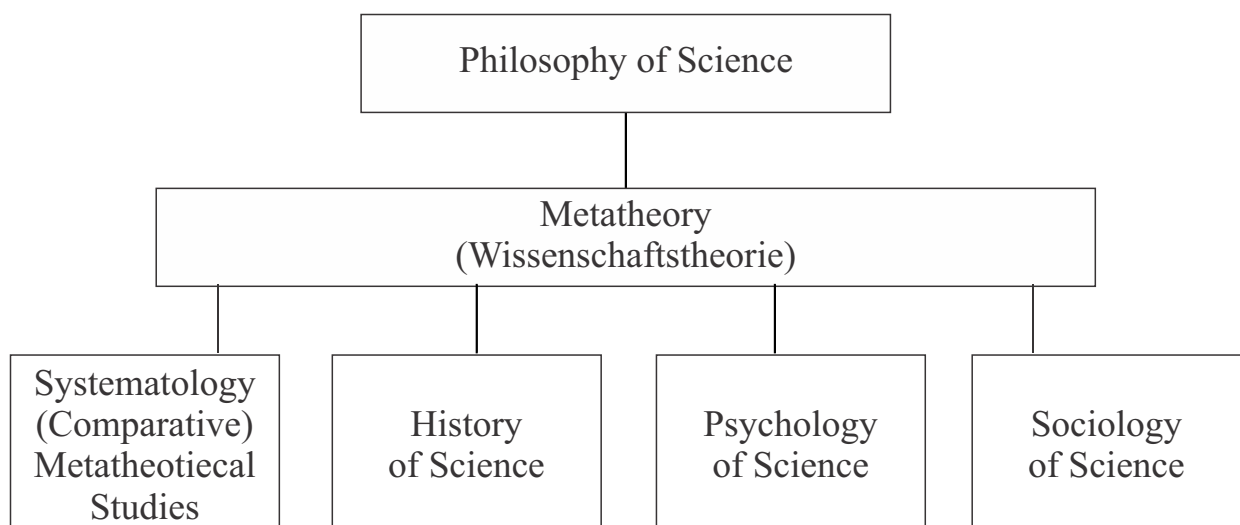
ladas como teorías testeables (científicas)” (Madsen, 1987, p. 169), tales teorías pudiendo inspirarse en contenidos del nivel filosófico y a la vez tomando datos del último nivel (el nivel empírico). Finalmente, dicho último nivel empírico (o dirigido por los datos) de la metaciencia incluye a las *ciencias empíricas sobre la ciencia*: disciplinas ya establecidas en el sistema de la ciencia como la historia de la ciencia, la psicología de la ciencia (con la psicología de la ciencia como una de sus ramas), la sociología de la ciencia y otros campos emergentes como el de la psicobiografía de la ciencia. Todas estas disciplinas constituyen empresas intelectuales que, en tanto que guiadas por la investigación (filosófica, teórica o empírica), aportan datos que pueden servir de testeo para las propuestas de la *metateoría*. La Figura 1 representa la organización sistemática de las disciplinas que constituyen la metaciencia de acuerdo al autor referido. La Figura 2 expone de forma estratificada los tres niveles recién descritos de la metaciencia de acuerdo a Madsen.

En este marco, la *sistemología* es uno de los estudios empíricos de las ciencias, abocado al estudio comparativo de las teorías científicas con arreglo a ciertos parámetros (formales) predefinidos. Con antecedentes directos en las propuestas de McGeoch (1932) y de Koch (1959), en el sentido que otorga Madsen (1987) al término, la *sistemología* es “el estudio comparativo y metateórico de textos científicos [...] [con] la finalidad de contribuir a una metateoría general”⁵ (p. 171). Madsen (1959/1972) introdujo el término inicialmente como sinónimo de *metateoría* y para denotar el “estudio de sistemas (teorías) psicológicas” (Madsen, 1987, p. 172). En tal sentido, sostenía que dado que las teorías eran sistemas complejos de palabras y oraciones, “también podría decirse que la metateoría versa sobre el vocabulario (conceptos) y el lenguaje (teoría) de la ciencia” (Madsen, 1959/1972, p. 12). Sin embargo, el autor modificó el concepto hacia los años '70, distinguiendo *metateoría* de *sistemología* y reservando este último término para el análisis comparativo de sistemas con el fin de esbozar una metateo-

⁵ En línea con la separación entre la historiografía y la sistemología de la psicología, Madsen (1987) apunta acertadamente que la *sistemología* se vincula con la historia de la ciencia dado que los textos científicos son materiales importantes en estudios históricos. Sin embargo, la mayor diferencia entre ambas disciplinas metacientíficas radica en que “los estudios históricos usan otros materiales empíricos además de textos científicos con el propósito de describir (y quizás explicar) el desarrollo o la evolución histórica, mientras que el propósito de la *istematología* es contribuir a una metateoría general” (Madsen, 1987, p. 172).

**Figura 1**

Organización sistemática de las disciplinas empíricas que componen la metaciencia (reproducido de Madsen, 1959/1972, p. 19)

**Figura 2**

Los tres niveles (filosófico, hipotético y empírico) de la metaciencia psicológica (reproducido de Madsen, 1987, p. 170)

ría de la psicología, de forma coincidente con los desarrollos de Franz Körner quien concebía a esta última como el conjunto de estudios comparativos metafilosóficos de sistemas filosóficos (Broccard, 1982; Jánoska, 1982).

En este contexto programático esbozado por Madsen, la psicología teórica (*theoretical psychology*) es “el estudio metacientífico de teorías y problemas-teóricos [*theory-problems*] psicológicos” (Madsen, 1987, p. 173). De acuerdo a tal caracterización, y a diferencia de la sistematología (núcleo de esta sub-disciplina), la historia de la psicología y los otros campos de estudio empírico de la psicología *no pertenecen* a la psicología teórica “a menos que su propósito sea (como el de la sistematología) el contribuir a una metateoría psicológica” (Madsen, 1987, p. 173; cf. Madsen, 1988). Así, la sistematología de la psicología como disciplina se aboca al estudio metateórico de las teorías psicológicas, “de un modo puramente empírico o descriptivo: es un análisis y comparación de teorías (psicológicas), del cual resulta una descripción y clasificación de estas” (Madsen, 1959/1972, p. 14). En términos de Marx y Hillix (1963/1969), la metateoría refiere a los aspectos directivos o supraordenados de una teoría: es, por tanto, el “conjunto de consideraciones metodológicas utilizadas en la construcción de una teoría [...] Una metateoría difiere de un sistema psicológico en que frecuentemente es más consciente de sus funciones, y más altamente formalizada” (p. 62).

A la luz de lo anterior, la sistematología, en primer lugar, no constituye una disciplina *teórica* sino *metacientífica* (en el punto en que tematiza los productos de la psicología) y *metateórica* (al proponer hipótesis empíricas sobre las teorías y metodologías psicológicas). En segundo lugar, no constituye un cometido puramente conceptual, sino descriptivo y *empírico*, en tanto que las *metateorías* que constituyen sus productos son enunciados contrastables con los datos que proveen las otras disciplinas empíricas de la psicología (historia de la psicología, sociología de la psicología, psicología de la psicología etc.). Finalmente, y por lo anterior, su inclusión curricular no puede limitarse a una exposición inconexa (o aún comparada) de los diversos sistemas psicológicos, puesto que el cometido de la sistematología requiere (a) una serie de parámetros formales (b) con miras a la comparación de sistemas y (c) con

miras a la formulación de *metateorías*, donde (a) registra posibles valores (varios conjuntos de parámetros formales) y donde (c) registra posibles resultados (varias metateorías plausibles de ser derivadas).

A nivel del aprendizaje de conocimientos teóricos en la formación universitaria de los psicólogos, una exposición teórica de los sistemas psicológicos se limita necesariamente a la enseñanza de los *contenidos* de las corrientes teóricas y metodológicas de la disciplina. Diversamente, una exposición meta-teórica necesariamente implica una reflexión teórica sobre las propias teorías, a menudo con fines comparativos y de elucidación y crítica de implícitos. En otras palabras, la enseñanza de sistemas psicológicos requiere clarificar su inserción en la psicología teórica, requiere clarificar sus parámetros de análisis y comparación de sistemas y teorías, y requiere de recursos instruccionales que faciliten en los estudiantes el aprendizaje de contenidos teóricos y el desarrollo de disposiciones y competencias para emprender análisis semejantes en su futuro científico o profesional. La Figura 1 expone las tres sub-disciplinas de la filosofía de la ciencia y de la psicología que según Madsen (1959/1972) enmarcan a las disciplinas metacientíficas.

Discusión y conclusiones

De acuerdo a lo expuesto en este trabajo (la primera mitad de una investigación más general), la noción de 'sistema psicológico' constituyen tanto un concepto útil para la reconstrucción e investigación histórica, como uno de los referentes conceptuales más claros con que caracterizar el campo de la psicología internacional, al menos hasta fines de la primera mitad del siglo XX. Por esto, es comprensible que el conocimiento de tales sistemas (sus enunciados, sus constructos y sus metodologías) sea concebido como un contenido nuclear en la socialización y entrenamiento académico de los psicólogos.

Esto, que es verdadero para todos los países con una profesionalización maraca de la disciplina, es especialmente cierto para los países del Cono Sur, en especial para Argentina. En dicho país, ciertos problemas históricos y estructurales en lo tocante al entrenamiento y formación de profesionales han llevado, entre otras cosas, a distorsionar el campo de la reflexión meta-

discursiva de la psicología, a establecer de forma definitiva *un* sistema psicológico por sobre otros como el *más* verdadero en términos relativos (comparativos) o absolutos, a minar la presentación plural del heterogéneo campo disciplinar, y por tanto a volver superflua la tarea (aun en la formación de grado) de conocer, analizar y criticar las diversas formulaciones que se han coagulado en las estructuras conceptuales que constituyen los 'sistemas' de la psicología.

En el contexto reseñado, de todos los marcos posibles para insertar una propuesta programática de enseñanza de sistemas psicológicos, aquellos que se revelan como más productivos y sugerentes son precisamente los marcos más estrechamente vinculados con la filosofía y epistemología de la psicología. Esto, precisamente, por el lugar marginal que el análisis meta-teórico de la psicología (por fuera de alianzas doctrinarias o asunciones escolásticas a priori) ha tendido a ocupar en la región y, concretamente, en Argentina. En términos de sub-disciplinas, la *theoretical psychology*, en tanto campo de análisis, crítica y revisión de las teorías psicológicas, constituye uno de los campos idóneos para situar el análisis de los sistemas psicológicos que pretenda ir más allá de la *descripción* de los componentes (teóricos y metodológicos) de los mismos. La caracterización de la psicología teórica asumida en este trabajo, del epistemólogo Kurt Madsen, permite dar fuero propio al análisis de los sistemas psicológicos. En tal sentido, la *sistemología*, entendida como el estudio e investigación comparativa de los sistemas psicológicos, constituye en el contexto de la psicología teórica una *disciplina*. Más concretamente, la *sistemología* será el estudio metacientífico de la producción científica viabilizada en textos y literatura científica.

Considerando lo anterior como un marco programático, y en un sentido estrictamente formativo, tres insumos o recursos curriculares se perfilan como fundamentales para la inserción en la formación de los psicólogos de los sistemas psicológicos como objeto de estudio metacientífico de la psicología teórica. En primer lugar, se requiere el recurso a fuentes materiales (literatura, bibliografía) a partir de la cual sostener los contenidos vinculados a asignaturas sobre *sistemología* y a partir de los cuales concretizar los aspectos que en el perfil de graduado se vinculan a los sistemas psicológicos. En segundo lugar, se

requiere la definición y aplicación de principios o criterios formales (meta-teóricos) para ordenar y analizar cada uno de los sistemas psicológicos. Finalmente, se requieren esquemas, modelos o marcos filosóficos (metacientíficos o epistemológicos) para situar los elementos anteriores y para explicar cuestiones centrales en el desarrollo y mutación de dichos sistemas (cambio teórico, progreso científico y potencia explicativa de cada sistema, por caso).

Una propuesta pedagógica que se enmarque en el contexto esbozado en este artículo y que considere los problemas formativos de la región aquí caracterizados requiere pronunciamientos concretos en torno a tales variables. Las mismas constituirán los ejes de la propuesta pedagógica y curricular ensayada que, de futura aparición en esta revista, constituye una de las formas posibles de alcanzar la concreción máxima en lo que respecta a las reflexiones conceptuales y las asunciones metodológicas realizadas en este trabajo.

REFERENCIAS

- Acevedo, G. F. (2001). La formación en investigación de los psicólogos en el grado académico. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 47(1), 39-50.
- Acevedo, G. F. (2012). *Propuesta de Plan de Trabajos Prácticos a Epistemología de la Psicología*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Alonso, M., & Klinar, D. (Noviembre, 2016). *Los Psicólogos en Argentina. Relevamiento cuantitativo 2015*. Trabajo presentado en el VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional de Psicología, Buenos Aires, Argentina.
- Alonso, M., & Nicenboim, E. (1997). La psicología en la República Argentina. Aspectos académicos y profesionales. *Papeles del Colegio*, 67. Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=755>
- Araujo, S. F., Caropreso, F. S., Simanke, R. T., & Castañón, G. A. (2013). The Wilhelm Wundt Center and the first graduate program for the history and philosophy of psychology in Brazil: A brief report. *History of Psychology*, 16(3), 222-224. <http://dx.doi.org/10.1037/a0033739>.
- Ardila, R. (1978a). Conclusiones de la I Conferencia Latinoamericana sobre Entrenamiento en Psicología. En R. Ardila (Comp.), *La Profesión del Psicólogo* (pp. 220-227). México, D.F.: Trillas.
- Ardila, R. (1978b). El entrenamiento de los psicólogos latinoamericanos: Análisis de los problemas y una propuesta de solución. En R. Ardila (Comp.), *La Profesión del Psicólogo* (pp. 19-29). México, D.F.: Trillas.
- Ardila, R. (1979). La Psicología en Argentina: Pasado, presente y futuro. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 11(1), 71-91.
- Ardila, R. (1992/2011). Psicohistoria: la perspectiva psicológica. En R. Ardila (Comp.), *El mundo de la psicología* (pp. 187-196). México, D.F.: El Manual Moderno.
- Ardila, R. (2011). La necesidad de unificar la psicología: El paradigma de la síntesis experimental del comportamiento. En R. Ardila (Comp.), *El mundo de la psicología* (pp. 35-50). México: El Manual Moderno.

- Arnau, J. (1979). Prólogo a la edición en lengua castellana. En B. Wolman (Ed.), *Manual de Psicología. I. Historia, teoría y método* (pp. 11-17). Barcelona: Martínez Roca.
- AUAPsi & UVAPsi. (2008). *Documentos para la Acreditación de la Carrera de Psicología*. Mimeograph: Unidades Académicas de Psicología de Argentina.
- AUAPsi. (1998). *Informe Diagnóstico de la Situación Actual del Programa de Formación de Especialistas en Innovación Curricular en Psicología*. Buenos Aires: Mimeo.
- AUAPsi. (1999). *Informe de la segunda etapa del programa de innovación curricular. Recomendaciones acerca de la formación universitaria en Argentina y Uruguay*. Buenos Aires: Mimeo.
- Baker, W. (1988). The Current Direction of Theoretical Psychology: An Epilogue. En W. Baker, L. Mos, H. Rappard, & H. Stam (Eds.), *Recent Trends in Theoretical Psychology* (pp. 367-372). Nueva York: Springer.
- Barnes, M., & Greer, S. (2014). Does the Future Have a History of Psychology? A Report on Teaching, Research, and Faculty Positions in Canadian Universities. *History of Psychology*, 17(2), 159-169.
- Bergmann, G. (1953). Theoretical psychology. *Annual Review of Psychology*, 4, 435-458.
- Biglieri, F., Brisuela Blume, L., Fierro, C., & Bruna, O. (Octubre, 2016). *Evaluación del impacto de revisiones curriculares en el contexto de los procesos de acreditación: Un estudio socio-bibliométrico de asignaturas psicoclínicas de UBA, UNLP y UNMDP*. Trabajo presentado en el II Congreso Latinoamericano para el Avance de la Ciencia Psicológica: Buenos Aires, Argentina.
- Blanco, A., Di Doménico, C., & Pineda, G. (1993). La Recuperación del Modelo de Boulder. En A. Blanco, M. Dembo, C. Di Doménico, G. Pineda, & M. Rojo (Coords.), *Simposio Central: La formación del psicólogo para el año 2000* (pp. 2-33). Santiago de Chile: XXIV Congreso Interamericano de Psicología.
- Boring, E. (1934). Review of Seven Psychologies by Edna Heidbreder. *American Journal of Psychology*, 46, 157-159.
- Brisuela Blume, L. (Diciembre, 2016). *Entre polémicas y polisemias: positivismo, cientificismo y rigor científico*. Trabajo presentado en el VII Congreso Marplatense de Psicología, Mar del Plata, Argentina.
- Broccard, N. (1982). Going on with Systematology. *Metaphilosophy*, 13(3-4), 263-266.
- Buss, A. (1975). The Emerging Field of the Sociology of Psychological Knowledge. *American Psychologist*, 30(10), 988-1002.
- Coan, R. (1968/1990). Dimensiones de la Teoría Psicológica. En F. Tortosa Gil, L. Mayor Martínez, & H. Carpintero (Eds.), *La Psicología Contemporánea desde la Historiografía* (pp. 195-213). Barcelona: PPU.
- Dagenbach, D. (1999). Some Thoughts on Teaching a Pluralistic History in the History and Systems of Psychology Course. *Teaching of Psychology*, 26(1), 22-28.
- Danziger, K. (1979). The Social Origins of Modern Psychology. En A. Buss (Ed.), *Psychology in Social Context* (pp. 27-45). Nueva York: Irvington.
- Danziger, K. (1984). Towards a Conceptual Framework for a Critical History of Psychology. *Revista de Historia de la Psicología*, 5(1), 99-107.
- Di Doménico, C. (1996). Psicología y Mercosur: Acerca de la armonización curricular. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 42(3), 230-242.
- Di Doménico, C. (1999). Psicología y Mercosur: revisión comparativa de los acuerdos sobre formación de psicólogos. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 45(1), 24-33.
- Di Doménico, C., & Piacente, T. (2003). Acreditación de carreras de psicología en Argentina. Estado actual y perspectivas. En J. F. Villegas, P. Marassi, & J. P. Toro (Eds.), *Problemas centrales para la formación del psicólogo en las Américas* (pp. 31-57). Santiago de Chile: Sociedad Interamericana de Psicología.
- Di Doménico, C., & Piacente, T. (2011). Acreditación en Psicología en el Cono Sur de América. *Psicolatina*, 22, 1-18.
- Fancher, R. (1995). York's Graduate Option in History and Theory of Psychology. *History and Philosophy of Psychology Bulletin*, 7(2), 8-9.
- Feist, G., & Gorman, M. (Eds.) (2012). *Handbook of the Psychology of Science*. Nueva York: Springer.
- Fierro, C. (2016). *Enseñanza de la Historia de la Psicología y Formación de Psicólogos: Desarrollos y Debates Actuales en Argentina y el Mundo*. Lima, Perú: Sociedad Peruana de Historia de la Psicología/ADRUS.
- Fierro, C., & Brisuela Blume, L. (2016). La psicología clínica, la psicoterapia y su investigación científica en Argentina: Problemas recientes a la luz de la historia de la formación universitaria (1942-1976). En ULAPSI (Comp.), *Diálogos e Interacciones de la Psicología en América Latina* (pp. 527-558). Buenos Aires: ULAPSI.
- Fierro, C., & Di Doménico, M. C. (2016). Pluralismo crítico: Historia de la Ciencia y debates sobre formación en Psicología. *Quaderns de Psicologia*, 18(2), 27-57. doi: 10.5565/rev/qpsicologia.1322.
- Fierro, C., & Pontoriero, M. L. (2015). Entre Bachelard, Canguilhem y Popper: La Epistemología de la Psicología en la Formación del Psicólogo rioplatense ilustrada a partir de un estudio de caso. *Actas del V Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata*, 685-703.
- Fierro, C., & Visca, J. (2015). Revisión de un concepto central en la formación y enseñanza en Historia de la Psicología: Las escuelas psicológicas desde la historia, la sistematología y la sociología de la psicología. En V. Martínez-Núñez (Comp.), *Avances y Desafíos para la Psicología* (pp. 249-260). San Luis: Nueva Editorial Universitaria.
- Fierro, C., Iacovella, J., & Toselli, L. (2015). Las deudas de la Psicología clínica del Cono Sur. Raíces históricas, limitaciones epistemológicas e intentos resolutivos de un problema formativo y de entrenamiento de los psicólogos argentinos. En *Actas del VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXII Jornadas de Investigación y XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR* (pp. 72-77). Buenos Aires: Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.
- Fierro, C., Ostrovsky, A. E., & Di Doménico, C. (2016). Historia de la psicología como contenido curricular: análisis comparativo de factores contextuales y curriculares en seis países occidentales. *Actas del XVII Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*, 87-111.
- Fisher Smith, A. (2010). Incorporating Philosophy in Every Psychology Course and Why it Matters. *Observer*, 23(2), Recuperado de <http://www.psychologicalscience.org/publications/observer/2010/february-10/incorporating-philosophy-in-every-psychology-course-and-why-it-matters.html>.
- Fuchs, A., & Viney, W. (2002). The Course in the History of Psychology: Present status and Future concerns. *History of Psychology*, 5(1), 3-15.
- Furumoto, L. (1980). Edna Heidbreder: Systematic and Cognitive Psychologist. *Psychology of Women Quarterly*, 5(1), 94-102.
- Gallegos, M. (2014). Thomas Kuhn y su vinculación con la psicología: Un homenaje de despedida. *Revista de Historia de la Psicología*, 35(2), 65-92.
- González, E. (2008). La Enseñanza de la Historia de la Psicología

- en Dos Universidades Nacionales: Universidad Nacional de Rosario y Universidad Nacional de Tucumán. *Actas del IX Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*, 128-140.
- Graumann, C. (1999). Continuities, Ruptures and Options: Construing History of Psychology in Germany. En W. Maiers, B. Bayer, B. Duarte Esgalhado, R. Jorna, & E. Schraube (Eds.), *Challenges to Theoretical Psychology* (pp. 1-19). Nueva York: Captus University Publications.
- Griffith, C. (1943). *Principles of systematic psychology*. Champaign, IL: University of Illinois Press.
- Heidbreder, E. (1933/1960). *Psicologías del Siglo XX*. Buenos Aires: Paidós.
- Henle, M. (1973). On Controversy and Its Resolution. En M. Henle, J. Jaynes, & J. Sullivan (Eds.), *Historical Conceptions of Psychology* (pp. 47-59). Nueva York: Springer.
- Henle, M., & Sullivan, J. (1974). Seven Psychologies revisited. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 10(1), 40-46.
- Henle, M., Jaynes, J., & Sullivan, J. (Eds.) (1973). *Historical Conceptions of Psychology*. Nueva York: Springer.
- Jánoska, G. (1982). On Systematology. *Metaphilosophy*, 13(3-4), 249-262.
- Klappenbach, H. (1994). La búsqueda de unificación en psicología. Una perspectiva histórica. *Ciencias de la Conducta*, 9(1-2), 65-82.
- Klappenbach, H. (2000). Historia de la historiografía de la psicología. En J. C. Ríos, R. Ruiz, J. C. Stagnaro, & P. Weissman (Comps.), *Psiquiatría, Psicología y Psicoanálisis: Historia y Memoria* (pp. 238-268). Buenos Aires: Polemos.
- Klappenbach, H. (2003a). La investigación en carreras de grado de psicología en universidades nacionales de Argentina. En J. Villegas, P. Marasi, & J. P. Toro (Eds.), *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas (Vol. 3)* (pp. 257-271). Universidad Central de Chile: SIP.
- Klappenbach, H. (2003b). Rubén Ardila y la Epistemología de la Psicología. En L. F. Alarcón (Ed.), *El legado de Rubén Ardila. Psicología: De la Biología a la Cultura* (pp. 45-81). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Klappenbach, H. (2015). La formación universitaria en Psicología en Argentina. Perspectivas actuales y desafíos a la luz de la historia. *Universitas Psychologica*, 14(3), 937-960. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-3.fupa>.
- Koch, S. (1951). Theoretical Psychology 1950. *An overview. Psychological Review*, 58, 295-301.
- Koch, S. (Ed.) (1959). *Psychology: A study of a science*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Krantz, D. (1972). Schools and systems: The mutual isolation of operant and non-operant psychology as a case study. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 8(1), 86-102.
- Litvinoff, N., & Gomel, S. (1975). *El Psicólogo y su Profesión*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Madsen, K. (1959/1972). *Teorías de la Motivación*. Buenos Aires: Paidós.
- Madsen, K. (1985). Psychological Metatheory: An Introduction to Volume 3. En K. Madsen, & M. Leendert (Eds.), *Annals of Theoretical Psychology, Vol. 3* (pp. 1-16). Nueva York: Plenum Press.
- Madsen, K. (1987). Theoretical Psychology: A Definition and Systematic Classification. En W. Baker, M. Hyland, H. Rappard, & A. Staats (Eds.), *Current Issues in Theoretical Psychology* (pp. 165-174). Holanda: Elsevier.
- Madsen, K. (1988). *A History of Psychology in Metascientific Perspective*. North Holland: Elsevier.
- Maiers, W., Bayer, B., Duarte Esgalhado, B., Jorna, R., & Schraube (Eds.), E. (1999). *Challenges to Theoretical Psychology*. Nueva York: Captus University Publications.
- Martin, J. (2004). What Can Theoretical Psychology Do? *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 24(1), 1-13.
- Martin, J., Sugarman, J., & Slaney, K. (Eds.) (2015). *The Wiley Handbook of Theoretical and Philosophical Psychology. Methods, Approaches and New Directions for Social Sciences*. Nueva York: Wiley.
- Marx, M., & Hillix, W. (1963/1969). *Sistemas y Teorías Psicológicas Contemporáneos*. Buenos Aires: Paidós.
- McGeoch, J. (1933). The formal criteria of a systematic psychology. *Psychological Review*, 40(1), 1-12.
- McGovern, T., Furumoto, L., Halpern, D., Kimble, G., & McKeachie, W. (1991). Liberal education, study in depth and the arts & sciences major - Psychology. *American Psychologist*, 46, 598-605.
- Menéndez, P., & Acosta, S. (2011). Formación teórico-clínica de Psicología en Argentina: Universidades de Buenos Aires, de Córdoba y de Rosario. *Anuario de Investigaciones*, 18, 61-67.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2009). *Resolución Ministerial N° 343*. Buenos Aires. Recuperado de http://www.colpsiba-d4.org.ar/downloads/download-legisl/res_343.pdf.
- Moya, L., Castañeiras, C., Di Doménico, C., & Manzo, G. (2010). *Formación de psicólogos hoy: algunas reflexiones sobre datos empíricos*. Trabajo presentado en el I Congreso Internacional, II Nacional y III Regional de Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad de Rosario, Rosario, Argentina.
- Muller, F. (2008). Psychotherapy in Argentina: Theoretical Orientation and Clinical Practice. *Journal of Psychotherapy Integration*, 18(4), 410-420.
- Muller, F., & Palavezzatti, M. C. (2015). Orientación teórica y práctica clínica: Los psicoterapeutas de Buenos Aires (2012). *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 24, 13-21.
- Norcross, J., Hailstorks, R., Aiken, L., & Pfund, R. (2016). Undergraduate Study in Psychology: Curriculum and Assessment. *American Psychologist*, 71(2), 89-101. <http://dx.doi.org/10.1037/a0040095>.
- Perlman, B., & McCann, L. (2005). Undergraduate Research Experiences in Psychology: A National Study of Courses and Curricula. *Teaching of Psychology*, 32(1), 5-14.
- Piacente, T. (1998). Psicoanálisis y formación académica en Psicología. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 44(3), 278-284.
- Polanco, F., & Calabresi, C. (2009). La originalidad de la carrera de Psicología de San Luis. Entrevista a Hugo Klappenbach. *Psiencia*, 1(2), 24-29.
- Polanco, F., & Calabresi, C. (2011). La Psicología y su enseñanza en Argentina. Entrevista con Hugo Klappenbach. *Universitas Psychologica*, 10(2), 613-626.
- Rappard, H. (1990). In Praise of 'Problemgeschichte'. En W. Baker, M. Hyland, R. van Hezewijk, & S. Terwee (Eds.), *Recent Trends in Theoretical Psychology, Volume II* (pp. 317-326). New York: Springer-Verlag.
- Rappard, H. (1993a). History and System. En H. Rappard, P. van Strien, L. Mos, & W. Baker, *Annals of Theoretical Psychology, Vol. 9* (pp. 1-40). Nueva York: Springer.
- Rappard, H. (1993b). History in psychology. *Psychologie und Geschichte*, 4, 187-196.
- Riedel, R. (1974). The current status of the history and systems of Psychology courses in American Colleges and Universities. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 10(4), 410-412.
- Rosa, A., Huertas, J. A., & Blanco, F. (1996). *Metodología para la Historia de la Psicología*. Madrid: Alianza.
- Roselli, N. (2015, Mayo). La práctica de la investigación psicológica en Argentina: sus ámbitos institucionales y sus características. En J. Vivas (Coord.), *Políticas científicas en Psico-*

- logía. Simposio Realizado en el I Congreso Nacional de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina.
- Royce, J. (1979). Estado actual de la psicología teórica. En B. Wolman (Ed.), *Manual de Psicología. I. Historia, teoría y método* (pp. 33-63). Barcelona: Martínez Roca.
- Saenz, I., Gallegos, M., Cervigni, M., Guarnieri, G., & Carena, L. (2005). El debate epistemológico de la psicología y la formación de psicólogos: Un análisis histórico bibliográfico. *Actas de las XII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*, 226-230.
- Samper, P., Mestre, V., Tur, A. M., Orero, A., & Falgás, M. (2008). La situación de la Historia de la Psicología en el currículo del Psicólogo. *Revista de Historia de la Psicología*, 29(3/4), 211-221.
- Scheerer, E. (1993). Theoretical psychology, systematology and phenomenological variation. En H. Rappard, P. van Strien, L. Mos, & W. Baker (Eds.), *Annals of Theoretical Psychology, Vol. 9* (pp. 47-62). Nueva York: Springer.
- Serroni-Copello, R. (1986). La tensión esencial en Psicología. En G. Klimovsky, M. Aguinis, L. Chiozza, J. Sac, & R. Serroni-Copello, *Opiniones sobre la Psicología* (pp. 133-167). Buenos Aires: ADIP.
- Serroni-Copello, R. (1990). Las investigaciones psicológicas y la universidad desexualizada. *Boletín Argentino de Psicología*, 3(3), 17-20.
- Serroni-Copello, R. (1997a). Expansión Discursiva y Recursiva en la Evolución de la Psicología. En R. Serroni-Copello (Comp.), *Diálogo, Racionalidad y Salud Mental* (pp. 27-41). Buenos Aires: ADIP.
- Serroni-Copello, R. (1997b). Disonancias estructurales en el desarrollo de la psicología en la Argentina. En R. Serroni-Copello (Comp.), *Diálogo, racionalidad y salud mental* (pp. 57-72). Buenos Aires: ADIP.
- Slife, B. (2000). The Practice of Theoretical Psychology. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 20(2), 99-114.
- Slife, B., & Williams, R. (1997). Toward a Theoretical Psychology. *American Psychologist*, 52(2), 117-129.
- Smythe, W., & McKenzie, S. (2010). A vision of dialogical pluralism in psychology. *New Ideas in Psychology*, 28(2), 227-234.
- Stephenson, N., Radtke, L., Jorna, R., & Stam, H. (Eds.) (2003). *Theoretical Psychology. Critical Contributions*. Nueva York: Captus University Publications.
- Sullivan, J. (1973). Prolegomena to a History of Psychology Textbook. En M. Henle, J. Jaynes, & J. Sullivan (Eds.), *Historical Conceptions of Psychology* (pp. 29-46). Nueva York: Springer.
- Talak, A. M. (2009, Noviembre). *La científicidad de la psicología reexaminada: permanencia y problemas del positivismo*. Trabajo presentado en el II Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina, Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/47779/Documento_completo.pdf?sequence=1.
- Tosi, L., & Tosi, J. (2014). Escolasticismo: ¿Problema fundamental de la psicología de hoy? *Psicolatina*, 26, 63-86.
- van Strien, P. (1993). The Historical Practice of Theory Construction. En H. Rappard, P. van Strien, L. Mos, & W. Baker (Eds.), *Annals of Theoretical Psychology, Vol. 8* (pp. 149-227). Nueva York: Plenum Press.
- Vázquez Ferrero, S. (2009a). Análisis bibliométrico de programas de dos asignaturas pertenecientes al área de Formación Básica en la Licenciatura en Psicología en la UNSL. El caso de Epistemología e Historia de la Psicología. *Actas del Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*, 10, 435-442.
- Vázquez Ferrero, S. (Noviembre, 2009b). *Elección de línea teórica en una carrera de psicología. Continuación de estudio longitudinal*. Trabajo presentado en el II Congreso Internacional de Investigación, La Plata, Argentina.
- Vázquez-Ferrero, S. (Octubre, 2016). *Editoriales hegemónicas en carreras de psicología de universidades nacionales argentinas*. Trabajo presentado en el II Congreso Latinoamericano para el Avance de la Ciencia Psicológica: Buenos Aires, Argentina.
- Vilanova, A. (1985). Pluralidad, Desarrollo y Transformación. *Espacios y Propuestas*, 5, 8.
- Vilanova, A. (1987/2003). La psicología como ciencia y como profesión. En A. Vilanova (Comp.), *Discusión por la Psicología* (pp. 9-27). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Vilanova, A. (1988). *Un enfoque de la psicología contemporánea*. Mar del Plata: Mimeo.
- Vilanova, A. (1994a). Recusación de lo inefable. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 40(1), 9-10.
- Vilanova, A. (1994b). Un cóncave divisor de épocas. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 40(4), 267-269.
- Vilanova, A. (1994c). La investigación psicológica: historia y perspectivas. En *Memorias de la I Jornada de Investigación Psicológica* (pp. 31-33). Buenos Aires: Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.
- Vilanova, A. (1994d). Psicología: el mundo y el país. *Prensa Psicológica*, 3(1), 36-37.
- Vilanova, A. (1995). Psicología latinoamericana: un comienzo bifronte. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 41(4), 322-325.
- Vilanova, A. (1996). Enseñanza de la Psicología: Historia y problemas fundamentales. *Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología*, 2(1/2), 199-210.
- Vilanova, A. (1997a). Las deudas de la psicología del cono sur. *Acta psiquiátrica y psicológica de América Latina*, 43(2), 103-111.
- Vilanova, A. (1997b). La compulsión afiliatoria. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 43(3), 183-184.
- Vilanova, A. (1997c). El mito del objeto de estudio. *Acta psiquiátrica y psicológica de América Latina*, 43(1), 67-71.
- Vilanova, A. (1997d). Unidad y heterogeneidad en Psicología. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 43(4), 280-282.
- Vilanova, A. (1998). La retórica posmoderna en Iberoamérica. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 44(3), 216-219.
- Vorano, A., Tosi, L., & Tosi, J. (Octubre, 2016). *Impacto del escolasticismo en la formación universitaria en psicología*. Trabajo presentado en el II Congreso Latinoamericano para el Avance de la Ciencia Psicológica: Buenos Aires, Argentina.
- Waller, J. (2013). Philosophies of Psychology: A Discovery Process for Undergraduates. En M. Ware, & D. Johnson (Eds.), *Handbook of Demonstrations and Activities in the Teaching of Psychology, Second Edition: Volume I* (pp. 320-322). Nueva York: Psychology Press.
- Walsh-Bowers, R. (2010). Some Social-Historical Issues Underlying Psychology's Fragmentation. *New Ideas in Psychology*, 28(2), 244-252.
- Watson, R. (1967). Psychology: A prescriptive science. *American Psychologist*, 22(6), 435-443.
- Watson, R. (1975). Prescriptive Theory and the Social Sciences. En K. Knorr, H. Strasser, & H. G. Zilian (Eds.), *Determinants and Controls of Scientific Development* (pp. 11-36). Dordrecht: Reidel.
- Weisz, G. (1975). Scientists and Sectarians: The case of Psychoanalysis. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 11(4), 350-364.
- Wettersten, J. (1975). The Historiography of Scientific Psycho-

- logy: A Critical Study. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 11(2), 157-171.
- Wolman, B. (1960/1968). *Teorías y Sistemas Contemporáneos en Psicología*. Barcelona: Martínez Roca.
- Wolman, B. (1979). Psicología y filosofía de la ciencia. En B. Wolman (Ed.), *Manual de Psicología. I. Historia, teoría y método* (pp. 64-123). México, D.F.: Martínez Roca.
- Woodworth, R. (1938/1961). *Contemporary Schools of Psychology*. Calcuta: Asia Publishing House.
- Woody, W. D. (2011). Engaging Students in History and Systems of Psychology Courses. En R. Miller, E. Balcetis, S. Burns, D. Daniel, B. Saville, & W. D. Woody (Eds.), *Promoting Student Engagement. Volume 2: Activities, Exercises and Demonstrations for Psychology Courses* (pp. 129-134). Recuperado del sitio web de la Society for the Teaching of Psychology : <http://teachpsych.org/ebooks/pse2011/index.php>.
- Yanchar, S., & Slife, B. (2004). Teaching Critical Thinking by Examining Assumptions. *Teaching of Psychology*, 31(2), 85-90.
- Zehr, D. (2006). Thinking about historical issues: Debates in the history and systems class. *Teaching of Psychology*, 33(1), 137-140.
- Ziman, J. (1986). *Introducción al estudio de las ciencias*. Barcelona: Ariel.

AGRADECIMIENTOS

Los autores desean agradecer a Gustavo Fernández Acevedo la facilitación de material bibliográfico de su autoría, el cual estimuló la realización de este trabajo y la interpretación de ciertas fuentes relevadas. Asimismo, los autores desean agradecer a Modesto Alonso, Helio Carpintero y Sebastián Vázquez Ferrero por su gentil facilitación de literatura inaccesible por medios digitales. Las conclusiones del trabajo son sin embargo responsabilidad de los autores.